



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Joaquim Feliciano da Silva de Sousa Bessa**

**Os textos de imprensa ao serviço da promoção e  
desenvolvimento da leitura em aulas de PLE:  
(Nível A1.2)**

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Português  
Língua Segunda/Língua Estrangeira

Professora orientadora: Professora Doutora Fátima Outeirinho

Setembro, 2014



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Joaquim Feliciano da Silva de Sousa Bessa**

**Os textos de imprensa ao serviço da promoção e  
desenvolvimento da leitura em aulas de PLE:  
(Nível A1.2)**

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Português  
Língua Segunda/Língua Estrangeira

Professora orientadora: Professora Doutora Fátima Outeirinho

Setembro, 2014

*A vida é uma lousa, em que o destino, para escrever um novo caso, precisa apagar o  
caso escrito.*

(Assis, 2008: 162)

## **Resumo**

O ensino-aprendizagem de línguas tem vindo a ter cada vez maior importância nos nossos dias, e é já considerado uma das tarefas escolares e extraescolares mais importantes.

O seu ensino-aprendizagem contribui para um enriquecimento pessoal e cultural, permitindo de igual forma ao homem estabelecer a comunicação. Para tal, é necessário que ao longo desse processo se dote os aprendentes de conhecimentos gramaticais, culturais e sociais da língua que se dispuseram a aprender. No entanto, é necessário recorrer às mais variadas metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem para que esses conteúdos sejam apresentados, trabalhados e assimilados pelos aprendentes.

Desta forma, este relatório pretende demonstrar a importância do uso de textos de imprensa como potenciais materiais autênticos didatizados a permitir desenvolver a leitura em PLE contribuindo ainda para melhorar, globalmente, a aprendizagem desses aprendentes.

**Palavras-chave:** competência comunicativa; competência discursiva; texto de imprensa; materiais autênticos; leitura; compreensão leitora

## **Abstract**

The teaching and learning of languages has been having increasing importance in our days, and it is already considered one of the most important school and extracurricular tasks.

The teaching and learning contributes to personal and cultural enrichment and also allows establishing communication. For this, during this process the learner should be given grammatical, cultural and social knowledge of the target language. However, it is necessary to make use of various methods and strategies for teaching and learning in order to present and work these contents, therefore assimilated by learners.

Thus, this report aims to demonstrate the importance of using media texts as potential didactical authentic materials helping to develop reading in Portuguese foreign language and also contributing, globally, to improve learning.

**Keywords:** communicative competence; discursive competence; Text of the press; authentic materials; reading; reading comprehension

À minha mulher e ao meu filho pelo Amor e o carinho que me deram. Sem eles, nada  
disto seria possível.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, tenho de agradecer aos meus pais e aos meus sogros pelo apoio que me deram e pela disponibilidade que sempre demonstraram nos momentos mais difíceis. Muito obrigado.

A todos os familiares e amigos, presentes e ausentes, pelo carinho e amizade que sempre tiveram ao longo deste percurso.

À Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria de Fátima Outeirinho, pela disponibilidade revelada e pela orientação prestada.

À minha orientadora do estágio pedagógico, prof<sup>ª</sup>. Ângela Carvalho, pela amizade e simpatia que sempre teve ao longo do meu estágio.

A todos os professores e colegas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que fizeram parte do meu percurso académico.

## **Índice Geral**

<b>Resumo</b>	iii
<b>Abstract</b>	iv
<b>Dedicatória</b>	v
<b>Agradecimentos</b>	vi
<b>Índice Geral</b>	vii
<b>Índice de Anexos</b>	ix
<b>Introdução</b>	1

## **Capítulo I – Aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

1.1 - Porquê aprender uma língua estrangeira?	5
1.2 - Aquisição e Aprendizagem	7
2 - Competências gerais: Da importância da competência intercultural	9
2.1 – Da competência comunicativa	11
2.1.1 – Da competência discursiva	13
2.2 – Da competência de aprendizagem	15

## **Capítulo II – O Texto de Imprensa didatizado: um contributo para o ensino da leitura**

3- Os materiais didáticos	17
3.1 – Materiais autênticos	18
4 - O texto	20
4.1 – O texto de imprensa: uma ferramenta plurididática e cultural	21
5 - A leitura	25
5.1 – Tipos de leitura	27
5.1.1 – Leitura Silenciosa, Leitura Integral e Leitura Seletiva	27
5.1.2 – Leitura Intensiva e Leitura Extensiva	29
5.2 – Compreensão Leitora	32
5.2.1 – Modelos de Compreensão Leitora	36
5.2.2 – Estratégias de Compreensão Leitora	39
5.2.2.1 – Recursos e Técnicas para a compreensão leitora	42



### **Capítulo III – Estágio Pedagógico a Prática Letiva**

6 – Contexto educativo e metodologia de investigação	45
6.1 – Contexto educativo	45
6.2 – Caracterização dos grupos de estágio	46
6.3 – Do questionário sobre hábitos de leitura em PLE	47
6.3.1 – Da aplicação do questionário	49
7 – Propostas didáticas	53
7.1 – Primeira Unidade Didática	53
7.2 – Segunda Unidade Didática	55
7.3 – Terceira Unidade Didática	57
<b>Conclusão</b>	60
<b>Bibliografia</b>	63
<b>Anexos</b>	68

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário sobre hábitos de leitura em PLE	69
Anexo 2 e 3 – Respostas do 1º grupo de alunos ao questionário	76
Anexo 4 e 5 – Respostas do 2º grupo de alunos ao questionário	87
Anexo 6 – Foto	95
Anexo 7 – Texto: “A Gaiola Dourada”	96
Anexo 8 – Ficha de compreensão leitora sobre o texto: “A Gaiola Dourada”	97
Anexo 9 – Ficha informativa e de trabalho sobre os gaus de parentesco	98
Anexo 10 – Ficha informativa sobre os nomes e género dos nomes	100
Anexo 11 – Ficha informativa sobre a formação do plural	102
Anexo 12 e 13 – Fichas de trabalho sobre a formação do plural	103/104
Anexo 14 – Fotos sobre a alimentação	105
Anexo 15 e 16 – Ficha informativa e fichas de trabalho sobre a alimentação	107/109
Anexo 17 – Texto: “7 Maravilhas da Gastronomia”	110
Anexo 18 – Ficha de compreensão leitora sobre o texto: “7 Maravilhas da Gastronomia”	111
Anexo 19 – Ficha informativa sobre o Imperativo	113
Anexo 20 e 21 – Fichas de trabalho sobre o Imperativo	114/116
Anexo 22 – Texto: “Astrónomos dizem que os signos mudaram”	118
Anexo 23 – Ficha de compreensão leitora sobre o texto: “Astrónomos dizem que os signos mudaram”	119
Anexo 24 – Ficha de trabalho sobre os signos	120
Anexo 25 – Texto: “Geração”	124
Anexo 26 – Ficha de compreensão leitora sobre o texto: “Geração”	125
Anexo 27 – Ficha de trabalho sobre o vestuário	127
Anexo 28 – Ficha informativa sobre os determinantes e pronomes demonstrativos	129
Anexo 29 – Ficha de trabalho sobre os determinantes e pronomes demonstrativos	130
Anexo 30 – Texto: “Mãe de trigémeas cria marca de roupa com “personalidade””	131
Anexo 31 – Ficha de compreensão leitora sobre o texto: “Mãe de trigémeas cria marca de roupa com “personalidade””	132
Anexo 32 – Ficha de trabalho de grupo	135

## **Introdução**

*... aprender a ler, ler para aprender y aprender a aprender com a lectura.*

(Cassany, 1998: 194)

O mundo de hoje apresenta-se com frequência sem barreiras e sem fronteiras, um espaço onde bens e pessoas circulam livremente. Esta abertura do mundo para todos, e que se quer de todos, obriga à necessidade de dominar ou ter variados conhecimentos, entre os quais, se destaca o conhecimento de mais do que uma língua para além da língua materna.

Esta competência plurilingue vai facilitar ao indivíduo, enquanto cidadão do mundo, uma melhor comunicação entre os diferentes espaços nacionais, um maior acesso à informação, uma maior interação pessoal, um maior conhecimento das diferentes culturas.

Desta forma, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é assim crucial para ajudar todos os indivíduos a desenvolverem-se, intelectual, social e culturalmente e em certa medida está a tornar-se numa das atividades escolares e extraescolares mais habituais nos dias de hoje.

Contudo, para se ter uma boa proficiência numa língua estrangeira é necessário que o seu ensino-aprendizagem seja promovido pelos diferentes sistemas de ensino, sem esquecer, que a finalidade do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é fazer com que os aprendentes se tornem aptos a comunicar com ela de forma a satisfazerem a suas diversas necessidades.

Mas, para se tornarem aptos a comunicar com ela, com vista a tal objetivo, é necessário desenvolver certas competências comunicativas que permitam ao aprendente a realização das mais variadas tarefas que contribuam para a realização das suas diversas necessidades.

Tal como salienta o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC), publicado em 2001,

Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em línguas e construir estratégias de comunicação. Muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interactivas, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e recetores. Noutros casos, como quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando os textos são expedidos ou publicados, os que produzem estão separados dos que recebem, podem não se conhecer, ou podem nem sequer ter a possibilidade de responder. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser entendido como dizer, escrever, ouvir ou ler um texto. (QUERC, 2001: 89)

Deduz-se desta forma que para desenvolver uma competência comunicativa em línguas, é necessário recorrer às mais variadas atividades, desde as atividades orais até ao recurso do uso de textos como forma de promoção e desenvolvimento desta mesma competência.

Assim, o presente relatório tem como principal objetivo apresentar uma possível ferramenta didática que contribua para desenvolver nos aprendentes de uma língua estrangeira essa capacidade de comunicar com outrem.

Nesse sentido, o uso de pequenos textos de imprensa como promoção e desenvolvimento da leitura em aulas de língua estrangeira, serão apresentados como possíveis materiais autênticos didatizados capazes de ativar e desenvolver essa comunicação, pois, são textos que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto. Além do mais, os textos de imprensa oferecem múltiplas possibilidades didáticas para o ensino de línguas estrangeiras, neste caso em concreto o português. Através dos mesmos é, por exemplo, possível motivar os alunos e aproximá-los da cultura da língua que se propuseram a aprender, bem como, o uso de textos de imprensa permite aos alunos ter acesso a um número mais abrangente de palavras e expressões que servem para alargar o conhecimento e o vocabulário em língua estrangeira. Permite igualmente, trabalhar em sala de aula os conteúdos linguísticos, explorando a expressão oral, a escrita e a compreensão leitora.

No entanto, no que à compreensão leitora diz respeito, e tendo em conta o nível de proficiência do grupo de alunos, há que definir tipos de leitura, estratégias e modelos de compreensão leitora que devem ser abordados com estes aprendentes de forma a tornar este tipo de material didatizado uma ferramenta agradável de ser trabalhada em aula, permitindo igualmente explorar todas as suas potencialidades, quer linguísticas, quer culturais.

Assim, a estrutura deste relatório está dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo é feita uma abordagem sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, porquê e para quê aprender uma língua estrangeira, qual a diferença entre aquisição e aprendizagem de línguas. Serão igualmente abordadas neste primeiro capítulo, as competências gerais e competência comunicativa em línguas e feita uma referência às diferentes competências linguísticas, com especial enfoque sobre a competência discursiva, bem como uma abordagem acerca da competência de aprendizagem.

No segundo capítulo deste relatório é nossa pretensão abordar os seguintes aspetos: começaremos por refletir sobre os materiais didáticos e, seguidamente deter-nos-emos em diferentes tipos de materiais autênticos procurando defini-los.

Numa abordagem sumária, o ponto seguinte será dedicado ao texto e o que se entende por texto. Dedicaremos um subcapítulo ao texto de imprensa como ferramenta plurididática e cultural, justificando o uso do mesmo como material autêntico didatizado, essencial para o desenvolvimento das mais variadas competências no decorrer das aulas de português língua estrangeira, com especial reflexão sobre a leitura e a compreensão leitora.

Por fim, neste segundo capítulo, serão apresentados os diferentes tipos de leitura, e debruçar-nos-emos sobre a compreensão leitora e sobre as estratégias e modelos de compreensão leitora sem esquecer a apresentação de alguns recursos e técnicas que ajudem nessa mesma compreensão leitora.

O terceiro capítulo é constituído por dois momentos. Numa primeira etapa daremos conta da metodologia de investigação adotada e do contexto educativo em que nos situamos, tratando então da elaboração e distribuição de um questionário, cujo

principal objetivo, foi o de avaliar os hábitos de leitura dos aprendentes de português língua estrangeira e tentar estimar a utilidade dos textos de imprensa como material didático no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Num segundo momento deste terceiro capítulo pretendemos descrever as três unidades didáticas no âmbito do estágio pedagógico do mestrado em português língua segunda/língua estrangeira realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Por fim, procuraremos apresentar as conclusões finais deste relatório final.

## Capítulo I – Aprendizagem de uma língua estrangeira

### 1.1 – Porquê aprender uma língua estrangeira?

A aprendizagem de línguas tem cada vez mais importância e, em certa medida, está a tornar-se uma das atividades escolares e extraescolares mais habituais, estando-se a tornar num fenómeno partilhado por um público de diversa inscrição etária, formativa ou profissional.

A livre circulação de bens e pessoas, neste mundo cada vez mais globalizado, obriga à necessidade de dominar mais do que uma língua para além da sua língua materna.

Assim, aprendemos uma língua para sermos capazes de ler textos nessa língua, para estudar, para estar informado, para viajar, para trabalhar, em suma, aprendemos uma língua para podermos ser capazes de saber comunicar com ela, para entendermos melhor o mundo que nos rodeia e para podermos ser entendidos nesse mesmo mundo.

Dentro destes pressupostos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), nas suas páginas iniciais, alerta para o seguinte:

Assegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados-membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas e especialmente:

- 1.1. lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo;
- 1.2. trocar informações e ideias com jovens adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos;
- 1.3. adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural. (QERC, 2001: 21)

A aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se assim uma ferramenta essencial que permite ao homem estabelecer a comunicação e valorizar-se enquanto cidadão do mundo, o que leva a afirmar que quando conhecemos uma língua podemos compreender e ser compreendidos por outros que conhecem essa mesma língua. Ou como aborda Cassany:

El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. (1998: 84)

Tal como afirma Olívia Figueiredo, “é na comunicação que se estabelece a diferença entre o significado potencial das palavras e o sentido que adquirem ao serem usadas no discurso.” (2010: 168)

Depreendemos desta forma, que o objetivo principal da aprendizagem de uma língua, para além da materna, e a sua verdadeira função, é estabelecer, ou ajudar, a comunicação entre falantes da língua que se está a aprender, permitindo desta forma uma melhor compreensão entre todos e alargar o horizonte do conhecimento baseado sempre no respeito mútuo.

Devemos olhar para o mundo e para a sociedade em constante mudança, onde as barreiras físicas já não são um entrave para a livre circulação de bens e pessoas, contribuindo, assim, para uma constante interação entre as diferentes nações, culturas e línguas.

Desta forma, para se poder desenvolver uma boa proficiência numa língua estrangeira é necessário desenvolver, igualmente, além de uma competência comunicativa em todos os aprendentes, uma competência intercultural, na medida em que é uma dimensão fundamental e fonte de enriquecimento na aprendizagem de uma língua estrangeira.



## **1.2 – Aquisição e Aprendizagem**

A aprendizagem de uma língua estrangeira é, desta forma, uma atividade de carácter fundamental inegável nos dias de hoje, essencial para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo enquanto cidadão do mundo.

Porém, tanto a aprendizagem como a aquisição desempenham um papel importante no desenvolvimento linguístico do aprendente e, partindo do princípio que a distinção entre ambos tem levado a várias investigações sobre a metodologia do ensino/aprendizagem de segundas línguas/línguas estrangeiras, torna-se assim necessário salientar o seguinte:

Por um lado, assume-se que o termo aprendizagem se refere a um processo activo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente (mas não necessariamente) através de instrução formal. A aquisição, por seu turno, é definida como um processo passivo e não-consciente, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2; ou seja, adquire-se conhecimento de propriedades gramaticais abstractas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos.

Por outro lado, a aquisição, mas não necessariamente a aprendizagem, pressupõe uma interacção entre mecanismos cognitivos, especificamente linguísticos ou não, e os dados linguísticos a partir dos quais se constrói o conhecimento do falante.” (Osório e Meyer 2008: 190/191)

Segundo a definição destes dois autores, sobre os conceitos em questão, por um lado, a aprendizagem é vista como um processo ativo, explícito e consciente, com frequência inscrita numa instrução formal, a aquisição, por sua vez, é definida como um processo passivo e não-consciente. Isto é, podemos olhar para a aprendizagem como sendo algo que está inserido no ensino de uma língua numa sala de aula, enquanto a aquisição tem mais a ver com a imersão do indivíduo numa dada comunidade linguística diferente da sua, por isso, o processo de contacto com a língua dá-se de forma passiva e não-consciente.

Para uma melhor compreensão destes dois conceitos, e segundo esquema apresentado por Cassany (1989: 72/73) baseado em Krashen (1981), no quadro seguinte são expostas diferenças entre aquisição e aprendizagem.

Adquisición	Aprendizaje
1- <i>Es muy parecido al processo que sigue un niño para adquirir una primera o una segunda lengua.</i>	
2- <i>El individuo tiene interacciones reales (comunicación natural) com los hablantes de la lengua que adquiere.</i>	<i>El individuo aprende a partir de situaciones no reales en las que no hay comunicación natural (dictados, ejercicios de rellenar huecos...)</i>
3- <i>El individuo se fija en el contenido del mensaje más que en la forma.</i>	<i>El individuo se fija especialmente en la forma de los mensajes.</i>
4- <i>No hay enseñanza de reglas gramaticales ni corrección de errores.</i>	<i>El individuo aprende a través de las reglas gramaticales y de la corrección de los errores.</i>
5- <i>El individuo no es consciente de las reglas que adquiere.</i>	<i>El individuo es consciente de las reglas que aprende.</i>
6- <i>El individuo a veces puede autocorregirse y lo hace utilizando su intuición lingüística.</i>	<i>El individuo usa generalmente las reglas aprendidas para corregir lo que dice o escribe.</i>
7- <i>Según una hipótesis, existe un orden natural de adquisición de las distintas estructuras de la lengua.</i>	<i>No hay un sólo orden de aprendizaje de las estructuras. Los programas solamente coinciden en la ordenación de lo más simple a lo más complejo, que puede diferir del orden natural.</i>
8- <i>Está muy relacionada com la actitud. El individuo debe tener buenas actitudes (motivación, interés...) para adquirir la lengua.</i>	<i>Está muy relacionado com la aptitud. El individuo debe tener buenas aptitudes (conocimientos gramaticales, inteligência...) para aprender la lengua.</i>
9- <i>El individuo ha estado expuesto (ha escuchado o leído) a un ítem lingüístico (una estrutura, una palabra...) muchas veces antes de producirlo.</i>	<i>El individuo produce un determinado ítem lingüístico después de haberlo comprendido por primeira vez.</i>

Fig. 1 – Adquisición y el aprendizaje. Cassany (1989: 72/73)

Do exposto no quadro anterior, merece destaque dois pontos que consideramos importantes, e que, de certa forma, corroboram com o que afirmamos até ao momento, se num processo de aquisição o indivíduo tem interações reais de comunicação, não há porém ensino de regras gramaticais nem correção de erros, já com a aprendizagem o indivíduo aprende a partir de situações não reais, isto é, não existe uma comunicação natural, e o indivíduo aprende através das regras gramaticais e da correção de erros.

Em suma, devemos olhar para a aquisição como um processo passivo e não consciente, durante o qual se adquire conhecimento das propriedades gramaticais abstratas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos, enquanto a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento que resulta de uma instrução formal.

Por isso, para que esta construção de conhecimento seja adquirida de forma mais real possível, tornando-se, assim, mais próximo da língua e da cultura que os alunos estão a aprender, torna-se necessário recorrer aos mais variados materiais didáticos, como são o caso dos materiais autênticos no ensino de PLE, pois, permitem recriar a sociedade, a tradição, a cultura e a língua que se está a ensinar.

## 2 – Competências gerais: Da importância da competência intercultural

Sendo o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira um processo ativo que tem como base uma instrução formal, é assim, necessário, preparar o aprendente a viver e a conviver em sociedades pluriculturais, e para tal, é necessário que estes aprendentes tenham conhecimento de um certo número de competências gerais que lhes permitam posteriormente realizar tarefas necessárias para lidar em situações comunicativas.

Segundo o QERC (2001:147-156)), as competências gerais encontram-se divididas da seguinte forma: **o conhecimento declarativo (saber)** que engloba: o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural; **as capacidades e a competência de realização (saber fazer)** que fazem parte: as capacidades práticas e as capacidades interculturais; **a competência existencial (ser)** que é constituída pelas: as atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e traços de personalidade; e por último, **a competência da aprendizagem (saber aprender)**<sup>1</sup> que comporta: a consciência da língua e da comunicação, a consciência e as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas.

Do exposto no QERC, infere-se a necessidade de desenvolver nos aprendentes, de uma língua estrangeira, uma competência intercultural, entendida como:

---

<sup>1</sup> Os negritos são de nossa autoria

(...) the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world (Spitzberg & Changnon 2009: 7) que os prepare para interagirem com pessoas de outras culturas, os leve a compreendê-las e aceitá-las e os ajude, ainda, a aceitar que interagir com elas é uma experiência enriquecedora. (Bizarro, 2012: 119)

Isto é, o desenvolvimento da competência intercultural vai permitir ao aluno perceber que a compreensão de outra cultura só é possível se tomar consciência da sua própria cultura de pertença e da relatividade de ambas, ou seja, se não achar que a sua cultura é melhor que as outras, vai ter capacidade e disponibilidade para compreender e comunicar com os outros de uma forma melhor. Esta abertura de curiosidade é uma abertura essencial para aprender e compreender/perceber novas culturas.

Como lembra Clarisse Costa Afonso,

(...) a competência intercultural é a capacidade de uma pessoa em se comportar adequadamente e de um modo flexível quando confrontada com acções, atitudes e expectativas de representantes de outras culturas, o que implica ter consciência das diferenças culturais entre a própria cultura e a estrangeira; incluindo ainda a capacidade de estabilizar a sua própria identidade no processo de mediação através das culturas, e ajudar as outras pessoas a estabilizar a sua própria identidade. (Afonso, 2006: 458)

Desta forma, a aprendizagem de novas culturas torna-se uma condição essencial para o sucesso do aprendente de uma língua estrangeira, pois os alunos devem aprender diferentes modos de categorizar (a sua cultura e a cultura dos outros com quem convivem) e aprender a compreendê-los, conservando os seus próprios. (Bizarro & Braga, 2004: 63)

## 2.1 – Da competência comunicativa

Aprender uma língua estrangeira é assim, aprender a forma de ser, de pensar, de sentir e agir, isto é, a cultura implícita na língua que está a ser aprendida, assim, o domínio de uma língua estrangeira obriga necessariamente a aprender a comunicar com ela e a saber usá-la.

Trata-se então, para o professor de língua estrangeira, de ensinar o aprendente a comunicar nessa língua e adquirir a chamada competência da comunicação. Tal como salienta o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC), *competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações, e as *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. (2001: 29)

Assim, e segundo ideias expostas no QERC, o uso de uma língua é descrito do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**.

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. (2001: 29)

Isto é, devemos entender a língua como uma forma de ação, um instrumento que permite ao aprendente realizar um número infinito de tarefas e não apenas como matéria de conhecimento, ou seja, ter apenas o seu conhecimento teórico, nomeadamente as regras fundamentais da gramática; é necessário saber aplicá-la em situações reais de

comunicação, daí a necessidade de estimular e desenvolver uma competência comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas.

O conceito de competência comunicativa foi proposto pelo etnógrafo Hymes (1967), baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky, para explicar que se necessita de outro tipo de conhecimento para além da gramática, para se poder usar a língua. Desta forma, Iragui (2004:452), afirma a propósito do conceito de competência comunicativa:

La competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comporten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. (...) tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal. Además, la competencia comunicativa tiene un carácter relativo y no absoluto y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. La competencia comunicativa, por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Há que saber que registo deve ser utilizado em cada situação, o que deve ser dito, que temas são apropriados, considerar o lugar e os interlocutores, porque a competência comunicativa é a capacidade de usar a língua apropriadamente nas mais diversas situações sociais que se apresentam em cada dia.

As diferentes dimensões da competência comunicativa têm vindo ao longo dos tempos a ter cada vez mais interesse no ensino/aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, isto porque, o conceito de competência comunicativa tem implicações pedagógicas em diferentes níveis:

a) objetivos de aprendizagem: não é suficiente conhecer os elementos do sistema linguístico, é também necessário utilizá-los de forma apropriada. Deste modo é importante incluir de forma específica os distintos aspetos da competência comunicativa nos objetivos de cada curso ou cada unidade didática;

b) estratégias de ensino e autonomia do aprendente: é importante que o professor ensine aspetos específicos relacionados com as diferentes dimensões da competência

comunicativa e que dê oportunidade ao aluno de aceder a textos orais e escritos produzidos em contextos reais. O ensino dos diferentes aspetos da competência comunicativa podem ser levados a cabo através de manuais ou a partir da criação de outros materiais;

c) avaliação: o conceito de competência comunicativa e as suas dimensões devem ser uma parte integrante da avaliação, tanto contínua, realizada pelo professor ao longo do curso, como na avaliação final. (Iragui, 2004: 461)

Apercebemo-nos então que o conceito de competência comunicativa destaca os aspetos da competência relacionados com o contexto em que se produz a comunicação quer a nível textual quer a nível oracional.

### **2.1.1 – Da competência discursiva**

Porém, o uso adequado da competência comunicativa envolve um número vasto de competências: lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática e discursiva.

A competência lexical, consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Quanto mais informação tivermos associada a cada uma das palavras, em particular às mais frequentes, maior é a nossa competência lexical e, portanto, melhor compreendemos e falaremos uma língua (Leiria, 2008: 9).

A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar, isto é:

Cada palavra contém informação que, uma vez projectada na frase, permite ao falante nativo adulto decodificar e produzir frases gramaticais. A competência gramatical, enquanto sistema combinatório de um número finito de elementos, permite ao falante a formação de um número infinito de frases. Essa competência permite-lhe ainda fazer juízos de gramaticalidade sobre frases que ouve ou que ele próprio produz. Assim, quanto mais rico, em quantidade e qualidade, é o léxico de uma falante de LNM mais a sua gramática se aproximará da dos

falantes nativos, já que o conhecimento morfológico e sintático que lhe está associado o conduz na construção de frases. (Leiria, 2008: 9/10)

A identificação do significado da palavra escrita é a parte central da leitura e quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade da análise interna das palavras conhecidas e, portanto, melhor compreensão leitora.

A capacidade sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua, ou seja, o conhecimento de aspetos culturais e sociais, comportamentos e hábitos sociais, tradições, organização política, entre outros.

A competência pragmática, diz respeito ao conhecimento da língua em situação, isto é, o conhecimento que o aprendente tem de acordo com a organização e estrutura das mensagens e qual a sua utilização em funções comunicativas.

A competência discursiva diz respeito ao domínio de modelos, adquiridos sobretudo através da leitura, que permitem extrair os conteúdos nucleares do texto ou do discurso, constituindo um sumário básico de informação veiculada (Leiria, 2008: 11). De igual forma, e segundo Alonso o conceito de competência discursiva deve ser entendido

(...) como la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, capatando o produciendo textos com sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente. (2004: 553)

Desta forma, desenvolver nos aprendentes esta competência vai permitir-lhes ter acesso aos mais variados tipos de textos: informativos, de ficção, narrativos, instrucionais, biografias; permitindo igualmente, assimilarem vários aspetos da cultura da língua que está a ser aprendida, e naturalmente, obrigando a uma reflexão sobre o Eu e o Outro (outra língua, outra cultura, outros conhecimentos). Tal procedimento pressupõe que o aprendente de língua estrangeira seja capaz de vir a desenvolver uma boa competência leitora que lhe permita elaborar e compreender textos orais e escritos de forma a superar as mais diversas dificuldades comunicativas.



## 2.2 – Da competência de Aprendizagem

Para que os aprendentes possam aprender a utilizar a língua em contextos adequados e para que possam elaborar textos orais e escritos, é necessário que o professor seja capaz de criar atividades e tarefas que contribuam para a aprendizagem desses aprendentes de forma eficaz e autónoma.

Numa perspectiva cognitiva, a aprendizagem consiste na aquisição de novas informações e a sua integração no conjunto de conhecimentos existentes. Aprender porém não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas tem ainda por objectivo corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a nossa base de conhecimentos existentes. (Pinto, 1998: 3)

Assim, para que o aprendente possa realizar as tarefas e atividades propostas pelo professor, e para que possa aprofundar ainda mais os seus conhecimentos, terá necessidade de se socorrer dos seus conhecimentos pré-existentes. Como salienta Bizarro, a competência de aprendizagem é então “o conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aluno deve possuir para uma aprendizagem eficaz e autónoma da LE (Vieira e Moreira, 1993, Vieira, 1996), focalizando-se, por seu intermédio, a dimensão processual da aprendizagem da língua.” (Bizarro, 2006: 82)

Como lembra também Pinto,

O essencial em termos de aprendizagem é o processamento activo da informação por parte dos estudantes. Para bem aprender é preciso que, acima de tudo, os estudantes se comprometam activamente no processo de aprendizagem. Esta acção será melhor sucedida se for guiada por um plano ou estratégia, onde se procura adequar os recursos cognitivos e afectivos de cada um às exigências do material a aprender. (Pinto, 1998: 7)

Igualmente um documento orientador como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, aponta para a importância das estratégias num processo de aprendizagem de uma língua:

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a complementar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. (2009: 90)

Neste sentido, estratégias são definidas como uma forma do aprendente maximizar os seus conhecimentos, permitindo-lhe, de igual forma, realizar tarefas comunicativas com sucesso.

Assim, o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira está nas mãos do aprendente, naturalmente com a orientação do professor, pois, este mesmo aprendente, deve fazer desenvolver a aprendizagem recorrendo de forma consciente e inteligente aos seus recursos para obter os melhores resultados possíveis, ou seja, “um aluno de LE deverá possuir, como já referimos, para além de competência comunicativa nessa língua, uma competência de aprendizagem, relativa aos modos de aprender e usar a língua.” (Bizarro, 2006: 83)

## **Capítulo II – O Texto de Imprensa didatizado: um contributo para o ensino da leitura**

*... longe de ser um objecto estático, o texto é, pelo contrário, uma entidade sujeita a uma interpretação constante. E é, precisamente, nesta construção particular do significado de um texto, feita por cada indivíduo, que assenta o âmago da leitura.* (Neves et al, 2009: 10)

### **3 – Os materiais didáticos**

A importância inegável da competência de aprendizagem e da competência comunicativa deverá refletir-se na consequente necessidade de uma cuidada definição de objetivos e estratégias de ensino, promoção da autonomia do aprendente e a sua avaliação, quer ao nível dos objetivos de aprendizagem, quer no desenvolvimento de estratégias de ensino e autonomia do aprendente e até na avaliação do mesmo. Nesse sentido, o QERC observa que os,

(...) objetivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir. (2001: 185)

Como tal, e para que essa aprendizagem e as diferentes dimensões destas competências e estratégias sejam desenvolvidas nos aprendentes de língua estrangeira, é necessário que o professor recorra aos mais variados materiais didáticos que possam contribuir para o sucesso dos mesmos, esforçando-se para produzir materiais originais de acordo com a especificidade das turmas que lecionam, dos alunos a quem se dirigem e, sobretudo, das competências que pretende desenvolver ao longo das aulas.

Um material didático será, cada vez mais, um produto destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas

competências. É também compreensível que as fronteiras deste conceito se dilatam, substancialmente, sendo consensual que a noção de material didático se aplique, cada vez mais, a um conjunto alargado de suportes, recursos e dispositivos capazes de mediar as actividades de ensino-aprendizagem. (Custódio, 2009: 149)

De acordo com esta definição, um material didático é assim, um produto destinado ao ensino-aprendizagem que tem como fim último desenvolver nos aprendentes certas competências e que permitem aos mesmos a aquisição de outras novas competências.

O material didático é também um conjunto alargado de suportes, físicos e não físicos, que facilitam o ensino-aprendizagem das diferentes unidades curriculares, onde se inserem obviamente o ensino/aprendizagem de línguas, até porque são “ferramentas” de trabalho que permitem ao professor melhorar o seu ensino e desempenho, bem como permitem aos aprendentes ter uma melhor aprendizagem da língua e da cultura que se dispuseram a aprender.

### **3.1 – Materiais autênticos**

Uma das dificuldades com que o professor de língua estrangeira se depara, é a seleção e recolha de materiais para as suas aulas, isto é, conseguir recolher material que consiga apresentar a cultura do país e da língua que está a ensinar. Isto porque,

A aprendizagem de uma língua estrangeira só ocorre quando o aluno tem acesso ao input oral ou escrito dessa língua. Vai ser esse input que vai contribuir para que o aluno determine as regras dessa língua e interiorize a sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e pragmática. (Carvalho, 1993: 118)

Por isso, a seleção e escolha do material a ser trabalho pelo professor em sala de aula deve ser tida em especial atenção, pois os alunos devem ter um contacto tão direto quanto possível com a língua e com a cultura que estão a aprender; o professor deve ser capaz de conseguir seleccionar materiais que recriem, quer oral quer escrito, situações de

comunicação entre nativos dessa mesma língua e cultura, isto é, deve recorrer a materiais autênticos para poder recriar essas situações.

Carvalho, apoiada em outros autores, apresenta a seguinte definição de material autêntico:

Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Beward, 1986). Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos (Kienbaum et al., 1986) e reflecte um contexto situacional e cultural próprio (Rogers e Medley, 1988). (1993: 118)

E como lembra ainda Yetis,

Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé). Ainsi, le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué «créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant» (Robert, 2002: p.14) selon des critères linguistiques et pédagogiques. (2010: 1)

Desta forma, a utilização de materiais autênticos torna-se imprescindível no ensino/aprendizagem de uma língua e de uma cultura. Com efeito, recriar situações reais, permitem aos alunos aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a assimilar acontecimentos socioculturais.

Vários são os materiais autênticos que podem ser usados pelo professor de língua estrangeira em sala de aula e que recriem os ambientes reais de comunicação.

Un document authentique peut être un annuaire téléphonique, un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un journal, un magazine, une carte, un

plan, des horaires de trains, un télégramme, un chèque, un passeport, des petites annonces, une publicité, un dépliant touristique, un programme de télévision ou de cinéma, une recette de cuisine, une bande dessinée... etc. (*idem*: 2010: 2)

A utilização deste tipo de material, além de transmitir uma comunicação real, permite aos aprendentes ter um contacto direto com a história e a vida social e cultural do país e da língua que estão a aprender, permitindo, de igual forma, trabalhar os diferentes conteúdos linguísticos em sala de aula, pois “aprender uma língua estrangeira a partir de materiais autênticos possibilita um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em estudo e uma maior facilidade em comunicar efectivamente quando em contacto com autóctenes.” (Carvalho, 1993: 121)

#### 4 – O Texto

A escolha de um material autêntico como é o caso do texto de imprensa deve-se ainda ao facto de se tratar de uma manifestação verbal completa. No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira parece-nos essencial o uso de textos.

Segundo Cassany,

(...) **texto** significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del professor de lengua y también las del matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alunos en el aula o en el pátio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literários o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos; etc. (1998: 313)

De acordo com esta definição, textos são todas as manifestações verbais produzidas durante a comunicação, independentemente do que possa ser considerado literário ou não e da extensão dos mesmos.

Como afirma Israel, importa entender o texto como sendo uma unidade básica de manifestação da linguagem, que possui:

- a) uma estrutura semântica pois consta de uma série organizada de ideias que o autor/escritor pretende transmitir ao leitor;
  - b) uma estrutura sintética (os enunciados que o constituem mantêm entre si relações formais de diferentes tipos) e;
  - c) uma estrutura comunicativa ou pragmática, no sentido de que nele estão implícitas as relações entre os elementos que intervêm no ato da comunicação.
- (2001: 1)

Desta forma, sendo o texto um ato de comunicação, ele circula das mais variadas formas na nossa sociedade e com diversas finalidades, o que vai permitir, tanto ao professor como ao aprendente, poder explorar essas múltiplas finalidades, canalizando-as para trabalhar em sala de aula de forma a poder atingir os objetivos delineados para cada unidade letiva.

Esses objetivos, passam, no caso vertente pelo desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora. Tal como afirma Bizarro, “para além de se instaurar como exemplo de uma comunicação verdadeiramente autêntica, está, ainda, ao serviço da leitura motivada, aquela que “conduz à ação”.” Isto, e segundo a mesma autora, pelo “facto de ele conseguir desencadear empatia e, até mesmo, prazer pela descoberta de novas aprendizagens e/ ou reforço de outras já adquiridas – aprendizagens em termos linguísticos, mas também culturais, estéticos, sociais, humanos, etc.” (2006: 280/281)

#### **4.1 – O Texto de imprensa: uma ferramenta plurididática e cultural**

O texto de imprensa enquanto manifestação verbal produzida durante a comunicação, pode ser colocado ao serviço de uma leitura motivada, ajudando de igual forma, ao aprendente, estar em contacto com documentos escritos em língua estrangeira que não foram criados a pensar no ensino/aprendizagem de uma língua, entenda-se, assim, como textos autênticos que vão permitir apresentar as tradições e a cultura do país e da língua que se está a aprender. Há no entanto que considerar, e como pertinentemente lembra Isabel Leiria, que:

A selecção de materiais deve ser feita tendo em conta o perfil dos alunos, a situação concreta e obedecer a critérios pedagógicos precisos. Os materiais

autênticos, embora possam colocar mais dificuldades ao aluno do que os materiais adaptados, devem ser privilegiados. Compete ao professor a gestão equilibrada desses materiais que fazem parte da experiência quotidiana do aluno e dos materiais modificados/adaptados para fins didácticos. Na componente de comunicação interpessoal, especialmente nos níveis de iniciação, os materiais a seleccionar devem privilegiar conversas curtas e simples sobre assuntos correntes do quotidiano, relatos de acontecimentos habituais, descrições de pessoas, objetos e ambientes, explicações breves e sucintas sobre processos e fenómenos conhecidos, etc. (Leiria, 2008: 16)

Porém, e sem retirar o carácter real/autêntico deste tipo de texto, e de forma a fazer uma gestão equilibrada do uso deste material, aquilo que se procurou trabalhar ao longo deste estágio pedagógico, foi a sua didatização, isto é, encontrar uma maneira ou um processo de tornar mais facilmente compreensível um determinado assunto, em função de fins específicos, funcionando o professor como mediador entre o aluno (leitor) e o autor do texto e, nessa mediação, ajudar o aluno na descoberta reconstrução da significação a partir das representações do texto. Igualmente,

(...) cabe ao professor procurar uma solução de compromisso entre os conteúdos que a leitura permite trabalhar e que considera fazerem parte dum núcleo duro e os interesses do estudante decorrentes do seu constructo individual que o educador deve procurar aproveitar, para que haja um envolvimento entre leitor e texto, atendendo ao facto de que o leitor compreende o que lê não apenas através de estruturas cognitivas, mas também através de estruturas afetivas. (Outeirinho, 2009: 169)

Devemo, assim, aproveitar os conhecimentos pré-existentes que o aluno possui, cognitivos ou afetivos, de forma a potencializar o uso destes materiais didaditazos aproximando o leitor do texto em estudo.

O ato de aprender uma língua estrangeira, em contexto académico, passa também necessariamente pela tentativa de fomentar a autonomia de aprendizagem do aprendente e pela configuração do papel do professor como guia ou facilitador de aprendizagens. (Bizarro, 2008: 357)



O perfil de professor de Português para falantes de outras línguas, (...), terá de integrar um conjunto de competências que são mobilizadas adequadamente em função do público e dos contextos; o professor será necessariamente plurilingue e pluricultural que, segundo Tove Skutnabb-Kangas (2012: 19), significa pensar de uma forma mais flexível e plural, ser mais inventivo e criador de novos saberes. (Grosso, 2006: 266)

Ao longo do trabalho desenvolvido no contexto do estágio e para que esta faceta inventiva e criadora de novos saberes pudesse fluir de forma natural, foi necessário recorrer a materiais, que de uma forma equilibrada e tendo em mente o nível de proficiência dos alunos, contribuíssem para o sucesso do aprendente, tentando desta forma produzir e seleccionar materiais originais a permitir desenvolver as competências propostas, por nós, em cada unidade letiva satisfazendo as necessidades dos alunos em termos linguísticos e culturais.

Com efeito, o ensino de uma língua estrangeira, como é o caso do português,

(...) implica o recurso a metodologias e a estratégias concertadas que promovam o acesso a todo um conjunto de informações relacionadas com a diversidade intercultural e com o estudo dos comportamentos ou condutas sociais de modo a que o aluno apreenda o carácter e os modos de ser do povo que pensa e fala por meio dessa mesma língua. (Figueiredo, 2010: 179)

Desta forma, considerando o nível inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, A1.2, do grupo de alunos sobre o qual foi realizado o estágio pedagógico, e tal como já mencionado em alíneas anteriores deste relatório, os materiais seleccionados para promover a diversidade intercultural e os diferentes aspetos da língua falada e escrita, foram pequenos textos de imprensa, isto é, textos informativos que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto ou acontecimento.

Esta escolha prende-se com o facto de o texto de imprensa permitir explorar as mais variadas componentes do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, em que se insere, obviamente, o desenvolvimento da leitura e a compreensão leitora.

Como afirma Isabel Duarte:

Os textos dos media (alguns deles) prestam-se particularmente bem a ser trabalhados do ponto de vista do desenvolvimento da competência leitora, sobretudo no que diz respeito ao treino de retirar informação relevante do texto (aquilo a que os Programas oficiais chamam «leitura para informação e estudo»), para, posteriormente, a partilhar, discutir criticamente, relacionar com outros textos, experiências e convicções pessoais ou estado de coisas. (2004: 116)

E prossegue afirmando o seguinte:

(...) não penso que os textos sirvam apenas para serem lidos, para com eles treinarmos a competência de leitura, *strictu sensu*. Também são úteis (...) para trabalhar a língua, a sua estrutura e o seu funcionamento. Devem ser, igualmente, estudados enquanto textos, com as suas regularidades e especificidades próprias que os alunos têm vantagem em conhecer, até para poderem produzir, quando for caso disso, os seus próprios textos, orais ou escritos, com regras explicitáveis e ensináveis, de acordo com o que nos diz a Linguística textual e discursiva. (2004: 119)

Do exposto pela autora em epígrafe, facilmente deduzimos que o texto de imprensa é assim um material de potencialidade plurididática e cultural, que permite explorar o funcionamento da língua, bem como, o ensino e o aperfeiçoamento da leitura. De igual forma, motiva os alunos e aproxima-os da cultura e da língua em estudo, ajudando-os a terem acesso a um número infinito de palavras e expressões que servem para alargar o conhecimento do vocabulário em língua estrangeira, uma vez que ler é decodificar o significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo da atividade da leitura.

Assim, ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. As experiências de leitura *real* (textos autênticos, com funções de comunicação, informativas ou de recreação) são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007: 12).

A este propósito Cassany afirma o seguinte:

(...) el aspecto más importante de la lectura, es decir, que leer significa comprender. Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, de prisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, em silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer. (1998: 197)

Fica implícito nesta passagem que a leitura não é um processo passivo, ao ler devemos dar um sentido ao que se lê, devemos ser capazes de alargar os nossos conhecimentos e a nossa imaginação para que exista uma interação entre o leitor e o texto permitindo alargar os horizontes do nosso conhecimento e da relação e respeito do Eu com o Outro (outra língua, outra cultura, outras pessoas, outros conhecimentos).

Esta abertura para novos mundos e novos conhecimentos, sempre baseada no respeito mútuo, permite uma melhor relação entre as diferentes culturas, entre as diferentes formas de estar e de pensar o mundo e a vida que nos rodeia.

## **5 – A leitura**

*A leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita. (Pinto, 1998: 99)*

Desenvolver a leitura, torna-se assim, uma condição indispensável para o desenvolvimento e sucesso do aprendente, quer na vida escolar, quer na vida profissional ou social.

A leitura é um instrumento importantíssimo na aprendizagem do indivíduo ao longo da vida, permitindo, desta forma, o seu crescimento intelectual.

O ato de ler facilita o acesso à informação contida nas mais variadas atividades do dia-a-dia, como por exemplo, ler uma notícia, o horário do comboio, ler uma mensagem no telemóvel ou usufruir do prazer de ler um romance.

Porém, lemos de diferente maneira quando estamos perante estas diferentes situações, mas sem dúvida que realizamos sempre a mesma operação - a de captar o sentido do texto.

A leitura obriga o indivíduo a desenvolver competências múltiplas, como por exemplo, competências linguísticas, textuais, referenciais, que ultrapassam o simples reconhecimento de palavra a palavra. A este propósito, "... aprender a ler conduz a mudanças importantes e mais complexas sobre a natureza do conhecimento e uso da linguagem. (...) É, portanto, possível que aprender a ler e a escrever facilite a descoberta de que por exemplo, a mesma palavra tem várias funções." (Teixeira, 1993: 68)

O ato de ler passa então a ser encarado como inscrito num processo de comunicação, no decurso do qual o leitor reconstrói uma mensagem a partir do seu próprio projeto comunicativo (Babo, 2004: 88).

Ler é assim, construir sentido a partir daquilo que se lê, é mais do que reconhecer um sem número de palavras, é antes de mais, compreender. É através desta compreensão que se estabelece a comunicação entre o leitor e o texto.

É esta dialogia leitor – texto que vai permitir ao aprendente um crescimento quer intelectual quer individual, porque a mensagem que o texto veicula não passa apenas pela mera descodificação das palavras impressas, mas sim, pelo verdadeiro sentido que no seu todo elas pretendem transmitir ao leitor, e é precisamente nesta descodificação que a compreensão é estabelecida, pois a comunicação nada mais é do que a captação de sentido e absorção de informação numa relação que se estabelece com o texto: "Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto." (Sim-Sim, 2007: 7)

## **5.1 – Tipos de Leitura**

Segundo Cassany (1998: 197), a leitura não se apresenta como uma capacidade homogénea e única, mas sim como um conjunto de habilidades que utilizamos segundo as diferentes situações em que nos encontramos.

Como tal, lemos de forma diferente se nos encontramos perante um jornal, um conto, uma carta, uma mensagem de telemóvel, um anúncio. No entanto, o objetivo primeiro na realização destes atos de ler é sempre a de perceber e compreender a mensagem e o sentido do texto.

Alguns autores separam de forma plena a leitura oral da leitura compreensiva, isto é, em busca do sentido do texto, apresentando diferenças nos seus objetivos. Para a leitura oral os objetivos delineados são meramente fonéticos, para a segunda os objetivos passam claramente pela compreensão do texto em análise. E, embora as diferenças sejam evidentes na leitura oral e compreensiva, elas não se deixam de complementar, principalmente se se tratar de um nível inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ronald V. White e Bisquerra, citados em Cassany (1998: 197), efetuaram uma primeira distinção de vários tipos de leitura segundo os objetivos de compreensão e de velocidade.

### **5.1.1 – Leitura Silenciosa, Leitura Integral e Leitura Seletiva**

A leitura silenciosa opõe-se à prática tradicional da oralização; esta leitura encontra-se dividida em quatro subtipos de leitura (ver fig. 2), a saber:

- extensiva,
- intensiva,
- rápida,
- superficial,
- involuntária.

## Tipos de Leitura segundo White (1983)

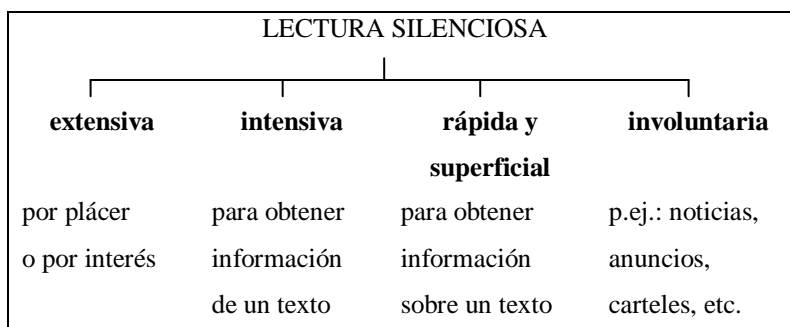


Fig. 2 (Cassany, 1998: 198)

A leitura involuntária é aquela que se realiza quando lemos, por exemplo, a publicidade que se encontra nas ruas de qualquer cidade.

A leitura rápida serve para obter informação sobre um texto, é considerada como sendo o ato de folhear um livro ou fazer uma passagem rápida pelas notícias de um jornal.

A leitura intensiva é aquela que fazemos, por exemplo, no ato de ler uma informação sobre um aluno, uma pequena notícia ou uma carta que chegou.

A leitura extensiva é feita por prazer ou por interesse e é realizada, por exemplo, quando lemos um romance ou um ensaio.

Apoiado em Bisquerra, no mesmo estudo Cassany apresenta outros métodos de leitura eficazes (ver fig. 3) que são conhecidos, como a leitura rápida e em diagonal, que definem a eficácia leitora a partir da velocidade e da compreensão e estabelecem, igualmente, vários subtipos de leitura.

Estes subtipos são, a leitura integral, ou seja, aquela em que lemos o texto todo, e que se encontra subdividida em leitura reflexiva e média. A primeira é mais lenta, pois implica uma compreensão exaustiva e uma análise minuciosa do texto, por exemplo, lemos reflexivamente quando estudamos ou quando nos interessa estudar um detalhe de um texto. A média é a mais habitual e é aquela que lemos por prazer e geralmente alcança uma compreensão de quase a totalidade do texto.

O outro subtipo de leitura apresentada é a leitura seletiva, é aquela que escolhe apenas partes do texto que contém informação interessante segundo os objetivos do leitor, este tipo de leitura está subdividida em leitura atenta e leitura superficial – (vistazo).

A leitura superficial – “vistazo” – serve para obter uma ideia global do texto e permite dirigir a nossa atenção para uma ou outra parte do texto que nos interessa mais. A leitura atenta utiliza-se para encontrar dados concretos e detalhes que nos interessam.

### **Tipos de Leitura baseado em Bisquerra (1983)**

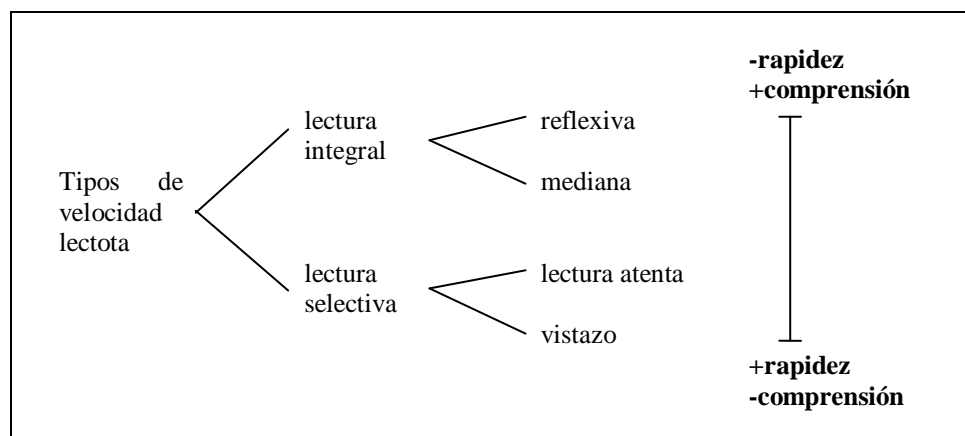


Fig. 3 (Cassany, 1998: 198)

#### **5.1.2 – Leitura Intensiva e Leitura Extensiva**

Porém, e tendo em conta os diferentes tipos de leitura apresentados, Cassany (1998: 200) defende que o modelo de leitura que é mais usual no ensino/aprendizagem de segundas línguas/línguas estrangeiras, tendo por base o esquema de White, é a leitura intensiva (por exemplo, o comentário de textos breves em sala de aula) e a leitura extensiva (livros de leitura para cada assunto, por exemplo). Isto porque, e segundo o mesmo autor, apresentam uma ótica didática muito clara e permitem atividades diferentes de aprendizagem com objetivos e recursos diversos.

Cassany (1998: 246) defende que a leitura intensiva pode ser implementada com exercícios de compreensão de textos breves que se realizam em sala de aula. No entanto, para se planificar estas atividades devemos ter em consideração três aspetos:

1º - objetivos, técnicas e recursos diversificados, isto é, é necessário ter o maior número possível de técnicas e materiais de leitura para que o aluno disponha de experiências de aprendizagem ricas e variadas.

2º - antes, durante e depois da leitura devemos planificar cada leitura intensiva, meteticulosamente para conseguir explorar todo o seu potencial didático, já que, o êxito de um exercício muitas vezes não depende do texto ou da atividade mas sim da forma como o professor motiva os alunos. Por isso, antes da leitura, devemos preparar os alunos e explicar claramente o que devem fazer e qual a atividade em concreto que vão realizar, quanto tempo têm para a realizar, quais os objetivos dessa compreensão e ativar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o tema. Com esta preparação motiva-se os alunos para a leitura.

Durante e depois da leitura, o professor e os alunos devem colaborar entre si na construção da compreensão do texto. O professor pode apresentar questões que ajudem o aluno a verificar se aquilo que compreendeu no texto é correto ou não, levando-o a formular novas hipóteses sobre o que leu.

No seguimento deste segundo ponto proposto por Cassany, Bizarro defende um projeto de leitura que passaria por três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura é a etapa que antecede a leitura propriamente dita, que facilitará a entrada no texto, em que o aluno formula hipóteses, por exemplo, a partir da análise do título do texto ou da observação de uma imagem / ilustração exterior ao próprio texto, permitindo que o aluno relacione os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que o texto a ler configura.

A leitura, propriamente dita, começaria por ser uma leitura silenciosa, realizada em função do projeto pré-determinado, orientada finalisticamente à realização de tarefas que viabilizariam a compreensão aprofundada do texto e na sua globalidade.

A pós-leitura levaria o leitor a reagir ao próprio texto lido, às diversas informações que ele lhe trouxe, discutindo, comentando e contrapondo (oralmente, por escrito ou com recurso a outras formas de comunicar), de molde a



alargar o conjunto dos seus conhecimentos e a consolidar os já possuídos.  
(Bizarro, 2008: 360/362)

O terceiro e último aspeto proposto por Cassany é o seguinte:

3º - Exercícios preparados pelos alunos: uma ideia útil para multiplicar as atividades da leitura intensiva em sala de aula, tirando protagonismo ao professor e permitindo aos alunos prepararem os seus próprios exercícios de compreensão. Algumas das técnicas poderiam passar, por exemplo, por ordenar parágrafos, deixar espaços em branco. Alguns dos materiais ricos para trabalhar esta proposta são os jornais, prospectos de publicidade. Depois poderiam trocar os exercícios com os seus colegas, realizá-los e corrigi-los.

No que concerne à leitura extensiva, consiste na atividade de ler textos extensos, romances, ensaios, livros de poesia.

Os objetivos principais deste tipo de leitura são promover hábitos de leitura e ajudar o aluno-leitor a desenvolver atitudes e sentimentos positivos face à cultura impressa, de forma a aproximá-lo do mundo do livro, contribuindo, assim, para um crescimento pessoal do aluno.

Nesse sentido, e para que os objetivos acima apresentados possam ser estimulados, Cassany aponta três etapas importantes ao longo da leitura extensiva, isto é, atividades didáticas que ajudem o aluno a desenvolver hábitos de leitura.

Assim, a primeira etapa é o antes, ou seja, ajudar o aluno a escolher um livro que o motive e do qual vai gostar, cujas atividades prévias de leitura – como acrescentar informação sobre o tema do livro ou das personagens – possam guiar a atenção do aluno a gostar do livro escolhido.

A segunda etapa, denominada, durante, passa pela ajuda do professor ao aluno, ou seja, durante a leitura o aluno vai encontrar várias dificuldades, como por exemplo, palavras desconhecidas, passagens do texto que não compreende. Assim, a função do professor será fazer ver ao aluno que pode continuar a sua leitura, mesmo que não conheça uma palavra ou uma passagem do texto, porque o mais importante é não perder

o fio da história, pois, certamente, o que vai ler a seguir, ajudá-lo-á a compreender melhor o que leu até ao momento.

A última das etapas, depois da leitura, consiste em criar exercícios criativos e pessoais que ajudem o aluno a construir a sua própria interpretação, isto é, o professor deve ajudar o aluno na construção do sentido, ou seja, ajudá-lo a entender e compreender melhor o texto lido.

## **5.2 – Compreensão leitora**

A leitura apresenta-se assim como uma ferramenta essencial no processo da aprendizagem. Desta forma, para que essa aprendizagem aconteça, é necessário que o aluno-leitor estabeleça uma relação entre o que sabe e aquilo que é dito pelo texto, tornando-se assim importante o desenvolvimento da sua compreensão leitora.

Porém, segundo Muñoz (2004: 943), determinar qual é o verdadeiro alcance do conceito de compreensão leitora no ensino/aprendizagem de segundas línguas/línguas estrangeiras não é tarefa fácil, isto porque a leitura constitui uma das atividades mais complexas e essenciais da atividade linguística, dela fazendo parte diferentes variáveis - cognitivas, linguísticas, textuais, socioculturais, biológicas.

Vários autores têm de resto chamado a atenção para a necessidade de ter em conta os elementos que integram e interagem nesta competência. Apoiada noutros autores, Alarcão chama a atenção para o que genericamente se designa por competência leitora:

Sprenger-Charolles, usando a expressão “les connaissances nécessaires à la lecture”, começa por distinguir “connaissances linguistiques qui nous permettent de comprendre un texte” (1982: 11). Para as primeiras apresenta vários níveis: pré-linguísticos, grafemático, sintático-semântico, pragmático e de superestrutura textual. Considera em segundo lugar, “les connaissances du monde” (1982: 16) que, perante um enunciado, mobilizamos de forma imediata.

Por sua vez, Chameux atribui ao “savoir lire” três componentes: a afectiva, “se sentir chez-soi dans le monde du lire/écrire; a cognitiva, “savoir lire c’est avoir des connaissances”; e a pragmática, “l’aisance et l’adaptabilité” (1985: 51).

Gervais considera que “cette compétence est constituée d’éléments tels que la connaissance de la langue mais aussi des savoirs pratiques, culturels et symboliques.” (1991: 71).

Para Cicurel (1991: 40), esta mesma competência resulta da conjugação e interacção de três competências: linguística, textual e cultural.

A primeira permite a decifração do código linguístico a nível semântico/lexical e sintáctico. A competência textual permite ao leitor reconhecer que entre os elementos do texto há articulação e coerência, levando-o a distinguir um texto lírico de um narrativo ou argumentativo. Por último, a competência cultural deve ser tida em conta de forma atenta por parte do professor se tiver como objectivo a eficácia da leitura. Esta será conseguida através da aplicação de estratégias adequadas que visem o despertar do interesse do aluno pela leitura do texto à sua frente. Desta competência faz parte um conhecimento referencial contextualizado facilitador de leitura com objectivos culturais, dado que permite a ligação entre os elementos linguísticos e os extralinguísticos.

Cohen e Mauffrey chamam a atenção para a influência dos factores culturais, sobretudo na fase de antecipação de hipóteses: “Un lecteur lit através sa propre culture et l’anticipation varie en fonction de cette culture (1989: 71). (1995: 20)

O processo da compreensão leitora implica assim um conjunto alargado de competências que o aluno-leitor deve possuir, sendo eles, conhecimentos linguísticos e não linguísticos (conhecimento do mundo), afetivos, cognitivos, culturais. O domínio destas multicompetências, por parte do aluno-leitor, vai permitir uma eficaz compreensão daquilo que é lido. Neste sentido,

(...) o texto apresenta-se como um conjunto estruturado de expressões comunicativas, que dialoga interactivamente com o leitor, o qual também participa na construção do(s) seu(s) sentido(s).

O processamento de um texto durante o ato de ler implica a articulação de uma série de processos linguísticos e não linguísticos, orientados para a construção de uma representação integrada do conteúdo do texto, e para a construção de um modelo mental de referência. (...) Mas, para que a actividade de leitura tenha

rendimento e se execute eficazmente, é necessário que, no sujeito leitor, se articulem o conhecimento declarativo (o saber) e o procedimental (o saber-fazer), bem como os diferentes níveis de actividade cognitiva (automática ou consciente), as distintas modalidades do seu processamento (bottom-up e top down), e a compreensão da linguagem. (Figueiredo e Bizarro, 1999: 467/468)

A compreensão leitora não é, assim, uma mera descodificação que consiste no simples reconhecimento de palavras, mas sim um processo comunicativo em que a interpretação e o sentido se incorporam definitivamente nas tarefas de leitura. Ao ler um texto o aluno-leitor recorre aos seus conhecimentos, culturais, sociais, linguísticos, cognitivos, que lhe permitam relacionar a informação que é dada pelo texto com aquilo que já conhece, pois tal como afirma Bizarro,

Ao constituir-se enquanto indivíduo, o ser humano apropria-se da formação social em que está inserido, aprendendo valores, procedimentos, julgamentos considerados válidos na lógica da formação recebida. Assim sendo, ler implica mergulhar na própria existência, no resgate dos significados já produzidos ao longo da vida e no confronto destes com a proposta feita pelo escrevente. Deste modo, no processo que se concretiza, o sujeito-leitor recupera os seus conhecimentos e crenças, implementa o seu raciocínio e reorganiza-se internamente, marcado pela nova interacção. (2006: 265)

O aluno é, desta forma, visto como um ator social, em que ao longo da vida vai aprendendo a representar os diferentes valores e conhecimentos que foi aprendendo durante o seu crescimento enquanto indivíduo social, permitindo-lhe, desta forma, no ato de ler, comparar os modelos da sua vivência do mundo e dos seus conhecimentos com a nova vivência que o texto/autor apresenta. É nesta cumplicidade entre leitor e autor que a verdadeira compreensão se concretiza e a comunicação se estabelece.

Porém, a planificação de compreensão leitora, em aulas de língua estrangeira/língua segunda, deve ser tida em especial atenção, de forma, a melhorar as habilidades leitoras dos alunos.

Segundo Muñoz (2004: 958), devemos ter objetivos de compreensão leitora de acordo com os diferentes níveis de competência comunicativa dos alunos. Assim, no nível inicial o objetivo mais urgente será motivar o aluno a aceder a textos autênticos, mas curtos, (cartas, anúncios, notícias, etc.) relacionados com as necessidades básicas da vida diária e cuja temática seja o mais familiar possível para o estudante.

La comprensión lectora empieza a ser un fin en sí mismo, y se incorpora a la secuencia didáctica, desde el primer día de clase, como un recurso imprescindible para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa. Se aboga por la incorporación definitiva de materiales auténticos que respondan a las necesidades e intereses reales del aprendiz. (Muñoz, 2004: 957)

Contudo, as atividades propostas devem, fundamentalmente, veicular informação explícita. Isto porque,

(...) el trabajo de comprensión lectora guarda una estrecha relación con el propio desarrollo de la competencia lingüística, ya que el texto escrito es un soporte cómodo para recibir el input lingüístico, para ampliar vocabulario, o servir de muestra y ejemplificación contextualizada de determinadas estructuras morfosintácticas y funciones comunicativas. Sin embargo, no hay que renunciar a actividades que fomenten también el desarrollo de la competencia estratégica y favorezcan la interacción entre texto y aprendiz, de tal forma que éste sea capaz de resolver los problemas gramaticales o léxicos que se le planteen durante una lectura (...) (*idem*: 958)

Nos níveis intermédios, segundo a mesma autora, os objetivos da leitura devem aumentar gradualmente, possibilitando uma leitura atenta que lhes permita entender com mais detalhe, permitindo-lhes, por exemplo, distinguir as ideias principais das secundárias. Deve-se, igualmente, ampliar os modelos textuais, informativos, descritivos, narrativos, ou até, textos literários breves cuja compreensão requer apenas conhecimentos gerais sobre a realidade sociocultural.

No níveis avançados, o que se pretende é capacitar o aluno para reconhecer elementos implícitos das mensagens (ironia, humor, metáforas) e não só, informações e opiniões subjetivas formuladas explicitamente. Por último, no nível superior, tender-se-

á a propiciar ao aluno um comportamento estratégico ao serviço de uma leitura profunda que reconheça as referências e alusões não explícitas no texto, através dos seus próprios conhecimentos prévios.

Para uma melhor compreensão do exposto, no quadro que se segue, apresentado por Cassany, podemos ter uma ideia acerca da adequação dos textos ao nível de conhecimento dos alunos.

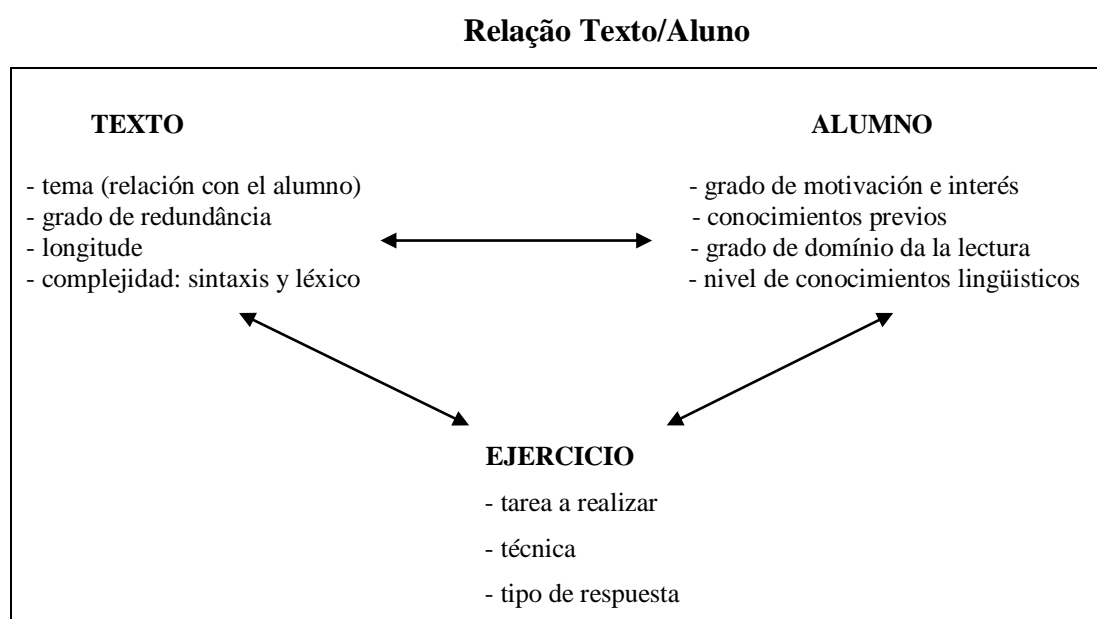


Fig. 4 (Cassany, 1998: 244)

Do apresentado no quadro acima, há aspetos que devemos ter em consideração na hora de escolher o texto a trabalhar: desde a pertinência do tema e a sua complexidade face ao nível de aprendizagem, até à motivação que o aluno demonstra para os diferentes tipos de textos apresentados e domínio que tem da leitura, ou ainda, os níveis de conhecimentos linguísticos do mesmo. Estes aspetos deverão ser tidos em especial atenção para que as tarefas propostas sobre o texto em análise sejam realizadas de forma satisfatória e motivem o aluno.

### 5.2.1 – Modelos de Compreensão Leitora

Ler é compreender. Porém, ler em língua estrangeira pode não ser uma tarefa fácil, de acordo com o domínio e conhecimento que o aluno-leitor possa ter acerca da

língua que está a aprender. Desta forma, a leitura pode tornar-se num processo complexo.

Neste processo complexo, e segundo Muñoz (2004: 944), intervêm múltiplos níveis de processamento, desde os denominados inferiores de tipo preceptivo, até aos superiores de extração de significado. Isto é, ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências, as básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração), e de ordem superior, ao nível de construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo). (Viana et al., 2010: 10)

Todavia, existem divergências sobre qual destes processos se considera como sendo dominante, sobretudo, quando se pretende determinar a relação funcional que se estabelece entre estes diferentes níveis. Por isso, é importante apresentar e explicar em que consistem os principais modelos teóricos (ascendente, descendente e interativo) que dão conta de como se produz o processo da compreensão leitora.

O modelo ascendente, (bottom-up) (Gough, 1972), é fundamentado em abordagens psicológicas no comportamento e foi o modelo dominante até aproximadamente aos anos 70 do séc. XX.

Neste modelo, a leitura é encarada como um processo sequencial e organizado hierarquicamente, em que o leitor aplica as suas habilidades para a descodificação e inicia uma trajetória linear ascendente e unidirecional, que vai desde a perceção e identificação de grafemas/fonemas, ao reconhecimento de sílabas, depois de palavras, e assim sucessivamente até extrair o significado do texto.

O texto converte-se assim, na única fonte de conhecimento, fornece todas as informações e a sua compreensão tem lugar posteriormente e de forma automática. A compreensão leitora é entendida como um processo guiado exclusivamente pelo conteúdo explícito e os aspetos formais presentes no texto (Muñoz, 2004: 944-945).

O modelo descendente, (top-down) (Goodman, 1968; Smith, 1973), o leitor é o verdadeiro protagonista de todo o processo, inicia uma trajetória linear descendente, em

que vai percorrendo a superfície do texto em busca de indícios que vai selecionando de acordo com as suas expectativas e aplicando todas as suas habilidades interpretativas.

A compreensão leitora já não depende do reconhecimento mecânico e exaustivo de cada palavra contida no texto, mas sim da maior ou menor capacidade do leitor para atualizar os esquemas mentais mais adequados na hora de inferir a informação significativa do texto e ir antecipando à medida que avança na leitura através da verificação de hipóteses (Muñoz, 2004: 946/947).

De acordo com este modelo, a leitura seria um processo de identificação direta de signos globais, de antecipações baseadas em predicações léxico-semânticas e sintáticas e de verificações das hipóteses formuladas (Bizarro, 2006: 267).

O último dos modelos é o interativo. Os fundamentos teóricos que possibilitaram a consolidação deste novo modelo foram três: a atribuição de um carácter construtivo à memória, a adoção do modelo cognitivo denominado a teoria dos esquemas (Rumelhart, 1977) e o desenvolvimento da linguística do texto como disciplina capaz de criar ferramentas necessárias para a análise textual (Muñoz, 2004: 947).

Cassany considera este modelo o mais completo e consistente, definindo-o da seguinte forma:

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente. (1998: 203/204)

Do apresentado por Cassany, deduz-se que a compreensão leitora é considerada como o resultado de uma interação dinâmica entre o texto e o leitor que se desenvolve em vários níveis cognitivos e cujo processamento não acontece numa progressão linear e sequencial, mas que se vai orientando tanto pelos dados proporcionados pelo texto como pelos conhecimentos prévios do leitor. Segundo Alarcão,



Os modelos interactivos fazem a síntese dos outros dois anteriormente apresentados. O leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências E tudo isto se processa em interdependência. (1995: 19)

Em suma, os modelos ascendentes (bottom-up) e os descendentes (top-down) são muito diferentes no que concerne ao maior ou menor protagonismo que concedem, por um lado nos diferentes níveis de processamento – descodificação no modelo ascendente e interpretação no modelo descendente –, por outro lado, o modelo ascendente não tem em conta a contribuição do leitor e valoriza o texto, o descendente confia apenas na contribuição do sujeito leitor. Os modelos interativos, segundo Bizarro (2006: 268), apropriam-se das estratégias, ascendentes e descendentes, simultâneas e em interação que são flexíveis e que podem variar em função do tipo de texto e das finalidades do ato de ler.

### **5.2.2 – Estratégias de Compreensão leitora**

Aceitar os modelos interativos no processo de compreensão leitora, por serem considerados os mais completos e consistentes, obriga à necessidade de aprofundar quais os componentes que intervêm neste processo, ou seja, quais são as estratégias que se usam ou podem usar para facilitar a leitura em língua estrangeira.

Munõz (2004: 949) afirma que existem cada vez mais evidências que a L1 (língua materna) interfere tanto na produção como na receção de textos em L2 (língua segunda), e que, por isso, as dificuldades que podem aparecer, tornam-se um obstáculo para determinada compreensão textual, porque podem ter mais a ver com a falta de familiaridade com as ditas convenções textuais, isto é, diferentes tipologias de textos, do que com o nível de competência linguística que possui o aprendente. Tal como afirma Bizarro,

(...) a leitura/compreensão em L2 decorre de uma problemática comum ao conjunto de actividades de leitura em língua materna, distingue-se, contudo, dela num ponto essencial. Enquanto o leitor em L1 tende a mobilizar, prioritariamente, operações de alto nível, quando se encontra a ler em L2, preocupa-se muito mais com operações de baixo nível. Supõe-se que o leitor, absorvido pelo trabalho de descodificação, fica rapidamente saturado por um número elevado de informações não automatizadas e a implementação dos processos de alto nível é parcial ou totalmente bloqueada. (2006: 268)

Outro fator importante, apontado pela mesma autora, tem que ver com o leitor, que é um dos grandes polos de interação deste processo, pois é um processador ativo de toda a informação, capaz de construir e ampliar significados, de atualizar em definitivo os seus esquemas de conhecimento já adquiridos através da sua experiência de vida, naturalmente, guiado pela informação que o texto lhe oferece, e indo implantando todo esse arsenal de conhecimentos prévios a um amplo reportório de estratégias leitoras, tornando-se, assim, num leitor competente. Na verdade,

(...) el lector competente no lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura. Estas microhabilidades (...) son las herramientas que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos selectivamente según los objetivos de lectura. El lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a situación de lectura. (...), los buenos lectores también tienen que caracterizarse por el grado de comprensión de la lectura que alcanzan. (Cassany, 1998: 202)

O leitor competente é, desta forma, aquele que consegue ter a capacidade de desenvolver as estratégias necessárias para a compreensão do texto, para que o processo de compreensão leitora lhe permita uma construção do sentido do mesmo. Integra os conhecimentos novos com os já existentes, processo que lhe permite, à medida que avança na leitura, compreender melhor a informação veiculada no texto.

É importante desta forma, ensinar o aluno a ativar estrategicamente os seus conhecimentos prévios, tanto em L1 como em L2, mais especificamente em L2, para compensar as suas possíveis limitações em L2. Desta forma, é imperativo, salientar que

“a leitura em LE precisa do apoio do professor, não para trazer “soluções” ou “respostas feitas” ao aluno, mas para lhe fornecer instrumentos que lhe permitam tornar-se num leitor competente, autónomo, levando-o a realizar uma leitura inteligente e consciente de textos diferenciados.” (Bizarro, 2006: 272)

Assim, devemos olhar para as estratégias de compreensão leitora como “aquellos procedimientos que se llevan a cabo com el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automaticamente cuando se inicia la lectura.” (Muñoz, 2004: 954)

Porém, Muñoz (2004: 954) afirma que apresentar uma taxonomia definitiva de estratégias de compreensão leitora é de todo impossível, no entanto, aquelas que estão diretamente ligadas à compreensão de textos são as cognitivas e metacognitivas. Desta maneira, apresenta as seguintes distinções:

- *estratégias cognitivas de clarificação e verificação*: por exemplo, utilizar o dicionário como estratégia de clarificação e verificação aplicada à leitura em L2, não deverá ser um recurso estratégico primordial. Abusar do dicionário interrompe e bloqueia em numerosas ocasiões o processo de compreensão leitora. Principalmente se se tratar de um dicionário bilingue, pois transporta o aprendente para o universo linguístico da sua L1. Por este motivo, e do ponto de vista didático, é aconselhável a utilização de dicionários monolíngues que proporcionam outro contacto com a língua meta ajudando a estabelecer novas conexões lexicais.

- *estratégias cognitivas de inferência*: que se encontram divididas em *estratégias de inferência interlinguística* e *extralinguística*. As primeiras baseiam-se nos conhecimentos linguísticos que o aprendente possui da sua língua materna. Podem tornar-se rentáveis quando existe uma proximidade entre a L1 e a L2, ajudando, desta forma, na coerência do texto, permitindo integrar os conhecimentos recém lidos com os já existentes. As segundas são estabelecidas durante a leitura, isto é, os conhecimentos que o leitor possui em relação ao tema, os seus conhecimentos do mundo, as suas experiências de vida e a sua cultura geral.

- *estratégias metacognitivas de atenção focalizada*: são aplicadas durante a pré-leitura, e ajudam a motivar o leitor para que se envolva ativamente no processo de compreensão textual, permitindo, assim, um melhor desenvolvimento das tarefas de aprendizagem.

Segundo a mesma autora, todas estas estratégias apresentam vantagens e inconvenientes, por isso, o melhor e mais recomendável, seria combinar simultaneamente mais do que uma, permitindo assim que o papel “del profesor en una primeira fase consistirá en plantear actividades que estimulen el uso de estrategias y en ayudar a los alumnos a aplicarlas de forma adecuada para alcanzar los objetivos de lectura fijados claramente de antemano.” (Muñoz, 2004: 956)

#### **5.2.2.1 – Recursos e Técnicas para a compreensão leitora**

Cassany (1998: 209) defende que os recursos didáticos para o desenvolvimento da compreensão leitora em sala de aula são variadíssimos e praticamente infindáveis. Podem ser compostos por exercícios mais tradicionais e mecânicos da aquisição do código escrito ou por propostas mais comunicativas para captar o sentido global do texto, passando, pelas típicas leituras com perguntas de interpretação do texto em análise.

Dos variados recursos apresentados pelo autor em questão, focar-nos-emos apenas em alguns por acharmos serem os mais adequados ao grupo de alunos que fizeram parte do estágio pedagógico, tendo em conta o seu nível de proficiência, e os objetivos traçados para cada texto. Assim, e dentro das estratégias metacognitivas aplicadas durante a pré-leitura, merece especial atenção: a antecipação.

A antecipação é uma capacidade básica de compreensão. O êxito de uma leitura depende do que podemos prever dessa leitura e da informação prévia que temos sobre o assunto, isto é, os conhecimentos prévios que temos e pondo-os ao serviço da leitura para decodificar o significado do texto. A este propósito Figueiredo e Bizarro afirmam o seguinte:

A actividade psicológica do funcionamento da antecipação, construção activa que procede por hipóteses e verificação dessas mesmas hipóteses, é um fenómeno complexo, ao mesmo tempo cultural e linguístico. De ordem semântica, mas também sintáctica, lexical, textual e referencial, o princípio de antecipação supõe, num primeiro grau, a actividade linguística. Num outro grau, embora indissociável do primeiro, a actividade cognitiva do sujeito com os seus condicionamentos, os seus processos, o seu sistema de regras e princípios, num dado contexto e numa situação problemática, supõe saberes culturais e sociais.(1999: 466)

Desta forma, Cassany (1998: 216) apresenta algumas propostas de antecipação apresentadas segundo o tipo de leitura intensiva, ou seja, leitura de textos breves em sala de aula, como por exemplo:

- prever o tema ou as ideias do texto a partir do título ou das imagens,
- fixar-se nos subtítulos ou nas palavras a negrito e em maiúsculas,
- fazer uma lista de palavras que julgamos poder aparecer no texto,
- explicar as palavras chave e difíceis do texto,
- ler a primeira frase ou parágrafo do texto e imaginar como pode acontecer depois,
- apontar tudo o que o aluno sabe sobre o tema do texto antes de ler, etc.

Dentro das estratégias cognitivas, a inferência e as ideias principais retiradas do texto merecem destaque; a inferência é a capacidade de compreender algum especto do texto a partir do significado do resto. Consiste em superar as lacunas que, por razões diversas, aparecem na construção dessa compreensão, seja porque o leitor desconhece alguma palavra, seja porque o texto apresenta erros tipográficos ou seja ainda por outro fator que impossibilita a sua compreensão.

Visto que as lacunas de compreensão são habituais no processo de leitura, a inferência é, assim, importantíssima para que o aluno adquira autonomia.

O exemplo mais conhecido de inferência é a indução de sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto gramatical ou a partir dos conhecimentos culturais que o aluno tem.

As ideias principais retiradas do texto é a capacidade que o aluno tem de extrair informações diversas do texto, isto é, as ideias essenciais, a sua ordenação, os detalhes, os exemplos. Isto porque, “cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alunos deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de la lectura.” (Cassany, 1998: 219)

Desta forma, e segundo o mesmo autor, algumas das técnicas didáticas, de entre muitas apresentadas, que podem ser levadas a cabo em aula para trabalhar o anteriormente referido, passam por perguntas, isto é, perguntas de compreensão leitora que ajudem o aluno a construir o sentido do texto, e que podem ser de escolha múltipla, afirmações de verdadeiro ou falso ou frases do texto para ordenar, completar, corrigir, segundo a informação do texto. Deixar espaços em branco, isto é, exercícios lacunares que podem ser utilizados igualmente como exercícios gramaticais e ajudarem a sedimentar a compreensão leitora, sopa de letras na ajuda de conhecimento de léxico, e por último, formação de pares, emparelhamento, como por exemplo, relacionar as perguntas com as respostas, identificar os títulos de uma série de notícias breves, escolher a fotografia para um texto ou relacionar fragmentos que tratam o mesmo tema.

Todos os recursos e técnicas mencionadas anteriormente, permitem desenvolver a compreensão leitora dos aprendentes, desta forma, aquilo que se tentou fazer ao longo do estágio pedagógico, foi utilizar alguns destes recursos didáticos que possibilitassem motivar os alunos para os diferentes textos em análise ao longo das várias unidades letivas, contribuindo, assim, para um crescimento do aluno, quer a nível linguístico quer a nível cultural, relativo à língua que se propuseram aprender.

### **Capítulo III – Estágio Pedagógico a Prática Letiva**

#### **6 – Contexto educativo e metodologia de investigação**

##### **6.1 – Contexto educativo**

O mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira encontra-se estruturado em dois anos, sendo que o segundo ano é composto pelo seminário de projeto e o estágio pedagógico. O presente relatório final tem a sua base de sustentação neste último.

O estágio pedagógico do qual fiz parte foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP – e teve o seu início no dia 15 de outubro de 2013 e o seu termo no dia 18 de junho de 2014.

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto<sup>2</sup> conta com mais de 3.000 estudantes e oferece 13 cursos de 1º ciclo (licenciatura), 30 cursos de 2º ciclo (mestrado) e 18 de 3º ciclo (doutoramento), nas seguintes áreas: Arqueologia, Ciências da Informação, Ciências da Comunicação, Didática, Estudos Culturais, Filosofia, Geografia, História, Literatura, Português Língua Estrangeira, entre outras.

Além dos cursos conferentes de grau, há ainda uma variada gama de cursos de formação contínua, de especialização e atualização e uma gama de unidades de formação individuais, onde se salientam os cursos de línguas. Tal é o caso do curso de português para estrangeiros.

Dentro da oferta educativa que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto disponibiliza no ensino do português para estrangeiros é de salientar que se encontra dividida em três modalidades: Curso Anual de Português para Estrangeiros, Curso de Verão de Português Língua Estrangeira e o Curso intensivo de Português para Estrangeiros.

---

<sup>2</sup> Fonte: [http://sigarra.up.pt/flup/pt/web\\_base.gera\\_pagina?P\\_pagina=1182](http://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182) acedido no dia 31 de agosto de 2014

Todos os cursos, anteriormente referidos, são destinados a cidadãos estrangeiros, com idade igual ou superior a 16 anos, para os quais o português seja língua estrangeira.

Desta forma, o meu estágio pedagógico foi realizado num desses cursos de formação individuais, a saber, no Curso Anual de Português para Estrangeiros e cujo nível de proficiência foi o A1.2 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC).

## **6.2 – Caracterização dos grupos de estágio**

O curso Anual de Português para Estrangeiros, em que o estágio em apreço se realizou, assenta numa estruturação em dois semestres. Neste quadro, o grupo de alunos que fizeram parte do 1º semestre deste curso, não são os mesmos que fizeram parte do 2º semestre, isto porque, geralmente, os alunos que frequentam um nível no 1º semestre, quando muito, avançam para o nível seguinte no 2º semestre, ou então, ficam-se pelo nível que concluíram no 1º semestre.

Assim, o primeiro grupo era constituído por 17 alunos de nacionalidades distintas, embora o predomínio fosse as línguas românicas. Faziam parte deste grupo, seis alunos de nacionalidade espanhola, três alunos de nacionalidade alemã, três alunas de nacionalidade polaca, um aluno e uma aluna de nacionalidade italiana, um aluno de nacionalidade francesa, uma aluna de nacionalidade mexicana e uma aluna cuja nacionalidade era chilena.

As aulas deste grupo de discentes eram às terças e quintas e o seu horário das 19h e 30 às 21h e 30.

Este curso teve o seu início em 15 de outubro de 2013 e o seu término no dia 6 de fevereiro de 2014.

O segundo grupo de alunos era composto por uma turma de menor dimensão, 8 discentes. Era uma turma, embora mais reduzida que a do primeiro semestre, bastante heterogénea.



Faziam parte dela dois alunos de nacionalidade romena, uma aluna de nacionalidade polaca, um aluno de nacionalidade inglesa, um aluno de nacionalidade americana, um aluno de nacionalidade italiana, uma aluna de nacionalidade francesa e por último, uma aluna de nacionalidade espanhola.

Este curso teve o seu início no dia 26 de fevereiro de 2014 e o seu término no dia 18 de junho de 2014. As aulas eram realizadas às terças e quartas de cada semana e o seu horário das 19h e 30 às 21h e 30. Ambos os cursos foram realizados na instituição supracitada: FLUP.

Foram então estas turmas do nível A1.2 do curso Anual de Português para Estrangeiros, que se constituíram como grupo-alvo ao qual o questionário por nós foi elaborado e aplicado, como forma de avaliar os hábitos de leitura e compreensão leitora destes discentes.

### **6.3 – Do questionário sobre hábitos de leitura em PLE**

Se o uso de uma língua pressupõe, entre outras coisas, o domínio da competência comunicativa, e se esta envolve um número muito vasto de competências, na qual se inclui a competência leitora como sendo uma condição indispensável para o sucesso individual e profissional dos aprendentes de português língua estrangeira, procuramos, no decorrer do estágio pedagógico, parte integrante do segundo ano do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, vias de aplicação com vista ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Assim e durante a planificação das unidades didáticas que iriam realizar-se ao longo do primeiro semestre deste mesmo estágio, e em função do objetivo referido e do material didatizado que nos propusemos trabalhar nas regências didáticas que nos foram confiadas, ficou determinado, entre mim e as duas orientadoras, do estágio pedagógico – professora Ângela Carvalho e do relatório final – professora Doutora Fátima Outeirinho, que o ideal seria elaborar um pequeno questionário (ver Anexo 1).

Visava-se dessa forma considerar os hábitos de leitura dos alunos, dado que o nível de proficiência sobre o qual iriam incidir as minhas unidades didáticas era um

nível inicial, A1.2. Desta forma tornou-se imprescindível avaliar a situação dos alunos em relação aos hábitos de leitura e compreensão leitora, ou seja, a atitude que têm face à leitura, o que mais lhes interessa na leitura, se têm por hábito ler em língua estrangeira, tal procedimento permitindo, igualmente, avaliar o sucesso, ou não, do tipo de material escolhido – pequenos textos de imprensa – para o desenvolvimento desta mesma competência.

Deste modo, o questionário apresentado tinha como principal objetivo avaliar os hábitos de leitura dos aprendentes de português língua estrangeira e a sua compreensão leitora, e não recolher dados estatísticos que possibilitassem a elaboração de dados quantitativos sobre este ou aquele pormenor em particular. Tratava-se de avaliar se a prática da leitura em português língua estrangeira se poderia tornar um facilitador de aprendizagem, mesmo que essa leitura fosse feita, apenas, a partir de pequenos textos de imprensa.

No entanto, ao longo do questionário, nunca foi nossa intenção abordar ou avaliar quaisquer conhecimentos da língua portuguesa, mas sim, tentar perceber o que podia ser feito para ajudar o aprendente/ leitor a obter mais informação sobre a vida e sobre o mundo, sobre Si e sobre o Outro (outra língua, outra cultura, outros conhecimentos).

Com efeito, no primeiro momento em que foi pensado este questionário, tínhamos apenas como principal objetivo avaliar os hábitos de leitura dos alunos de português língua estrangeira. Mais tarde, e após algumas trocas de ideias com ambas as orientadoras, chegamos à conclusão que o melhor seria avaliar igualmente a compreensão leitora destes alunos, isto é, se o tipo de material autêntico, embora didatizado e por nós apresentado, estaria de acordo com o nível de conhecimento da língua destes aprendentes e se não seria uma proposta demasiado arriscada para este nível de proficiência de uma língua.

Neste contexto, o questionário apresentado aos alunos foi dividido em duas partes. A primeira parte tinha como principal objetivo avaliar os hábitos de leitura dos alunos e a segunda parte avaliar a sua compreensão leitora.

### **6.3.1 – Da aplicação do questionário**

Do exposto nas linhas anteriores é patente que o objetivo fundamental, para a elaboração e aplicação do questionário, era avaliar os hábitos de leitura e compreensão leitora dos alunos, intentando, de igual forma, compreender se o tipo de texto escolhido para trabalhar em aula, ao longo das diferentes unidades didáticas, permitiria, aos alunos, uma melhor aprendizagem da língua e, ao mesmo tempo, determinar se o uso deste tipo de material para o desenvolvimento da leitura em PLE seria um projeto exequível.

Porém, para que esta avaliação fosse possível, e de forma a elaborar um questionário adequado ao nível de conhecimento que os alunos teriam da língua portuguesa, tive por sugestão da minha orientadora de estágio – professora Ângela Carvalho –, e antes de avançar com o questionário aos dois grupos de alunos que iriam fazer parte deste estágio pedagógico, avançarmos com um pré-teste do mesmo.

Este pré-teste teve a preciosa colaboração da minha orientadora de estágio, uma vez que se disponibilizou no recrutamento de três alunos, com o mesmo nível de proficiência da língua portuguesa que iria ser trabalhado neste estágio, A1.2. Estes alunos estavam a aprender o português como língua estrangeira fora da instituição onde foi realizado o estágio pedagógico. Foi assim possível avaliar a utilidade do questionário e perceber o que deveríamos eventualmente alterar.

Levada em consideração tal proposta, avançamos para a aplicação do questionário piloto neste pequeno grupo de alunos, via correio eletrónico. Este grupo era constituído por aprendentes de diferentes nacionalidades: um colombiano, uma italiana e uma polaca, o que permitiu ter um grupo bastante heterogéneo, mesmo se pequeno.

O questionário piloto foi enviado para estes alunos no dia 23 de dezembro de 2013 e as respetivas respostas foram eficazes e céleres. Um foi respondido no próprio dia de envio, ou seja, dia 23, o segundo foi rececionado no dia 25 de dezembro e o último no dia 30 de dezembro. Após a receção das respostas dos três alunos ao questionário, era necessário avaliar o resultado deste primeiro ensaio. Assim, do apresentado pelos alunos que fizeram parte deste pré-teste, os resultados revelados

foram bastante animadores, ou seja, a estrutura do questionário não revelou qualquer dificuldade de compreensão, bem como o texto escolhido para este questionário, que permitia avaliar a compreensão leitora, teve de igual forma uma excelente receptividade por parte dos alunos, autorizando concluir que a utilização deste tipo de questionário ajuda a perceber que a leitura é um exercício levado a cabo pelos alunos sob as mais variadas formas e que a adoção do texto de imprensa, além de se tornar um facilitador de aprendizagem de uma língua, transporta consigo informações culturais e linguísticas que lhes consintam aprofundar o conhecimento da língua e da cultura alvo.

Partindo, assim, deste primeiro barómetro, que se revelou animador, sobre os hábitos de leitura e compreensão leitora de aprendentes de português como língua estrangeira, foi a vez de avançar para os dois grupos de alunos que fizeram parte do estágio pedagógico.

Tendo em consideração a planificação das diferentes unidades didáticas a serem realizadas por nós no decorrer do primeiro semestre do estágio pedagógico e, dado que, as respostas dos alunos ao questionário piloto foram rápidas e não revelaram necessidade de alterar algo à estrutura do questionário realizado por nós, avançamos com a data de 6 de janeiro de 2014 para o envio do questionário ao primeiro grupo de alunos, através de correio eletrónico.

Este grupo era composto por 17 alunos de diferentes nacionalidades, tornando-se, assim, um grupo bastante heterogéneo. A data de envio do questionário, como já referenciado anteriormente, teve em especial atenção os dias em que se iam realizar as unidades didáticas 0 e 1. A primeira iria ser realizada no dia 15 de janeiro de 2014 e a segunda nos dias 21 e 23 do mesmo mês e ano.

O objetivo era fazer com que os alunos tivessem tempo suficiente para responder ao questionário antes de se avançar com a realização das unidades didáticas propriamente ditas; porém, ao contrário do que aconteceu com o pré-teste, em que os alunos inquiridos foram rápidos e cooperativos na realização do questionário proposto, o mesmo não aconteceu com este grupo de alunos, por motivos que não conseguimos identificar. Dos 17 alunos que faziam parte deste grupo, apenas 4 responderam ao

questionário, todos eles tinham como língua materna o espanhol. Assim, das respostas obtidas, três eram alunos espanhóis e uma era uma aluna chilena.

As respostas obtidas foram, à semelhança do que aconteceu com o pré-teste, bastante animadores. Dos alunos que responderam ao questionário a maior parte reconheceu que gosta de ler em português e que essa leitura facilita a sua aprendizagem (ver Anexo 2), de igual forma, e no que concerne à avaliação da compreensão leitora, este grupo de alunos não revelou qualquer dificuldade na realização desta segunda parte do questionário (ver Anexo 3).

No segundo semestre do estágio pedagógico, o grupo era composto por apenas 8 alunos de diferentes nacionalidades e, ao contrário do que aconteceu, quer na realização do pré-teste quer no primeiro grupo de alunos do primeiro semestre, optamos por realizar o questionário em sala de aula. Primeiro, porque o grupo de alunos era bem mais reduzido (7) e depois para não existir um grande número de abstenções no preenchimento do mesmo.

Assim, a minha orientadora do estágio pedagógico reservou um tempo da sua aula do dia 7 de abril de 2014 para a realização do questionário. No início da mesma apenas estavam presentes 6 alunos, porém com o decorrer da aula o número total cifrou-se nos 7. O início do preenchimento do questionário começou às 19h e 45 e teve o seu término às 20h e 45.

A primeira parte do questionário não levantou qualquer dúvida por parte dos alunos e foi realizada de forma rápida, porém, a realização da segunda parte do mesmo, já teve por parte dos alunos uma maior demora, obrigando ao esclarecimento de algumas dúvidas apresentadas pelos alunos. Contudo, e fazendo uma apreciação global da realização presencial do questionário, as dúvidas suscitadas prenderam-se mais com instruções do mesmo do que propriamente com o conteúdo.

Os alunos conseguiram de forma autónoma responder de maneira satisfatória ao que lhes era pedido no questionário, e, à semelhança do que aconteceu nos dois grupos anteriores, o resultado obtido foi animador (ver Anexo 4 e 5), autorizando auferir que os

alunos se mostraram recetivos a este tipo de texto, bem como compreender que a leitura continua a ser uma prática comum na comunidade estudantil.

Em suma, a realização deste questionário permitiu perceber que a utilização da leitura continua a ser um prazer e um meio de valorização pessoal por parte dos alunos, bem como, a utilização deste tipo de textos – textos de imprensa – permite aos alunos ter um contato direto com a língua e com aspetos da cultura portuguesa, tornando-se um material motivador em sala de aula. Muito embora os níveis de proficiência sejam níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira, este tipo de material revelou-se de fácil compreensão por parte dos alunos, ajudando-os na sua valorização pessoal e cultural e aumentando os seus conhecimentos linguísticos da língua portuguesa.

## **7 – Propostas didáticas**

Ao longo destes dois semestres foram trabalhadas, nas regências que assegurei, três unidades didáticas, sendo que cada unidade didática é composta por duas unidades letivas. Tendo como objetivos o enriquecimento linguístico e cultural de todos os alunos que fizeram parte deste estágio pedagógico, procuramos promover e estimular a leitura e a compreensão leitora sem deixar de trocar impressões ao longo das diferentes unidades letivas sobre os vários aspetos da(s) língua(s) e cultura(s) dos diferentes discentes, permitindo, assim, que todos os presentes dessem a conhecer um pouco do seu património cultural e linguístico, estimulando deste modo o desenvolvimento de uma competência intercultural, planificando atividades e apostando em temáticas e materiais de que darei conta em seguida.

### **7.1 – Primeira Unidade Didática**

A primeira Unidade Didática, que se encontra dividida em duas unidades letivas, foi desenvolvida nos dias 21 e 23 de janeiro de 2014. Tratava-se de trabalhar uma temática em torno da família, os graus de parentesco e, no que toca ao funcionamento da língua, os nomes, géneros dos nomes, formação do feminino e formação do plural.

A planificação da primeira unidade letiva, levada a cabo no dia 21 de janeiro de 2014, visava trabalhar, como já salientado anteriormente, a temática sobre a família e os graus de parentesco, para tal, o início da aula começou com a saudação inicial aos alunos e a projeção de uma imagem (ver Anexo 6) com o objetivo de partilha de informação (envolvendo alunos e professor) acerca do que poderia sugerir a imagem apresentada, tratava-se, deste modo, motivar os alunos e ativar os seus conhecimentos prévios sobre a temática em análise, intentando de igual maneira, dotá-los de saberes para o exercício que se seguiria.

Ultrapassada esta primeira etapa, foi distribuído um texto (ver Anexo 7) aos alunos que procurava sedimentar os conteúdos anteriormente debatidos e apresentar um pouco da sociedade portuguesa e da cultura cinematográfica portuguesa.

Depois de distribuído o texto, cujo objetivo passava por uma leitura intensiva do mesmo, fiz uma primeira leitura em voz alta para a turma, permitindo que ficassem familiarizados com a pronúncia de certas palavras portuguesas. Em seguida, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto em análise e que ao longo dessa leitura sublinhassem ou anotassem as palavras que não conheciam para posteriormente serem esclarecidas todas as dúvidas lexicais. O objetivo era dotar os alunos de maior número de vocabulário que lhes permitisse uma melhor compreensão do texto, preparando-os desta forma para o exercício seguinte.

O exercício seguinte, depois de explicado, consistia na realização de uma ficha de trabalho (ver Anexo 8) que visava explorar a compreensão leitora dos alunos, ficha essa que foi posteriormente corrigida em conjunto.

Terminada esta etapa, foi distribuída uma ficha informativa (ver Anexo 9) sobre os graus de parentesco contendo alguns exercícios para realizarem sobre a temática em estudo. Após a correção desta ficha, deu-se a transição para o funcionamento da língua e a distribuição aos alunos de uma ficha informativa e explicação da mesma acerca dos nomes, géneros dos nomes e formação do feminino. No fim desta unidade letiva, e como trabalho para casa, foi pedido aos alunos que realizassem os exercícios que acompanhavam a ficha informativa (ver Anexo 10) sobre os aspetos linguísticos trabalhados e explicados até então.

A segunda unidade letiva foi trabalhada no dia 23 de janeiro de 2014, e o seu início começou com a correção do trabalho de casa sobre os nomes e género de nomes e formação do feminino. Terminada a correção e esclarecimento de dúvidas que surgiram ao longo desta tarefa, foi distribuída uma ficha informativa (ver Anexo 11) aos alunos sobre o funcionamento da língua: número dos nomes e formação do plural.

Depois de lida e explicada a ficha, distribuída anteriormente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (ver Anexo 12) que visava sedimentar os conteúdos apresentados e explicados até então. Depois de trabalhada a ficha, deu-se a correção da mesma em conjunto e esclarecimento de dúvidas que surgiram com a sua realização. Por fim, foi distribuído um pequeno texto (ver Anexo 13), seguido de outro texto lacunar, aos alunos, e cuja finalidade era trabalhar a formação do plural.



## **7.2 – Segunda Unidade Didática**

A segunda unidade didática foi levada a cabo nos dias 23 e 29 de abril de 2014, ou seja, no decurso do segundo semestre do estágio pedagógico.

À semelhança do que aconteceu na primeira unidade didática, nesta primeira unidade letiva do dia 23 de abril, privilegiei o uso e projeção de imagens (ver Anexo 14) de espaços comerciais como forma de introdução da temática por nós proposta e a ser trabalhada nestas duas unidades letivas: a alimentação. O objetivo era dotar os alunos de um maior conhecimento lexical sobre o tema em questão e analisar o pré conhecimento já adquirido por eles sobre este tema.

Depois de exploradas as imagens, foi distribuída uma ficha informativa (ver Anexo 15) aos alunos sobre possíveis alimentos que podiam ser consumidos ao longo das diferentes refeições do dia, sem com isso deixar de trocar saberes de cariz cultural acerca dos seus países de origem e sobre as respetivas práticas ligadas aos momentos de refeição, procurando igualmente saber qual o conhecimento que tinham sobre os pratos típicos de Portugal. A mesma ficha continha um pequeno exercício para ser realizado em conjunto e oralmente sobre a temática em debate.

Terminada esta atividade, propus aos alunos a realização de uma ficha de trabalho (ver Anexo 16), cujo objetivo, e depois de já terem adquirido algum léxico, era descreverem os diferentes alimentos que consumiram nesse dia nas diferentes refeições. Naturalmente, o objetivo primeiro desta primeira fase da aula era dotar os alunos de maiores conhecimentos quer lexicais quer culturais, de forma a prepará-los para a tarefa que lhes iria ser proposta no período seguinte da aula. A distribuição e leitura do texto (ver Anexo 17) “Conhecidas as Sete Maravilhas da Gastronomia Portuguesa”. Um texto que permitia adquirir mais léxico sobre a temática da alimentação, mas que também transportava consigo vários aspetos da cultura gastronómica portuguesa.

Num primeiro momento realizei uma leitura em voz alta e de seguida foi pedido aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa e que sublinhassem ou anotassem as palavras e expressões que não conheciam, o objetivo era fazer uma leitura intensiva do

texto em análise para que pudéssemos colaborar em conjunto numa construção da compreensão do texto.

Depois de lido o texto e explicadas as dúvidas suscitadas pela leitura, foi distribuída uma ficha de compreensão leitora (ver Anexo 18) aos alunos, para ser realizada em grupo de dois, visando assim avaliar as interpretações que conseguiram fazer do texto em análise.

Corrigida a ficha, apresentamos um PowerPoint que continha imagens sobre os pratos típicos falados no texto em análise, o objetivo era fazer um pequeno jogo de adivinha com os alunos, ou seja, as imagens apareciam e os alunos tinham de adivinhar qual era o nome do prato, estimulando desta forma a oralidade e avaliar a compreensão feita do texto pelos alunos promovendo de igual forma o património gastronómico português.

Como forma de introduzir os conteúdos gramaticais propostos para esta unidade letiva, a forma imperativa, os alunos foram questionados sobre a descrição de possíveis receitas dos seus países. O objetivo era fazê-los ver que para a sua descrição era necessário aprenderem um novo tempo verbal: o imperativo, muitas vezes usado em receitas culinárias. Posto isto, foi distribuída e explicada uma ficha informativa (ver Anexo 19) aos alunos sobre os conteúdos linguísticos anteriormente mencionados.

Depois de explicado e como forma de sedimentar os conteúdos até então trabalhados os alunos realizaram alguns exercícios sobre o imperativo (ver Anexo 20). Por fim, e como trabalho para casa (ver Anexo 21) foi proposto aos alunos que escrevessem uma receita típica do seu país na forma imperativa, para mais tarde partilharem com a turma.

A segunda unidade letiva deu-se no dia 29 de abril de 2014. A aula começou com a correção dos trabalhos de casa, e ao longo da mesma foram privilegiados os diferentes usos da forma imperativa e o trabalho de grupo. Assim, e após a correção dos trabalhos de casa, foi distribuído um texto (ver Anexo 22) aos alunos “Astrónomos dizem que os signos mudaram”.

À semelhança do que tinha vindo a acontecer, num primeiro momento fiz uma leitura em voz alta e em seguida, os alunos fizeram uma leitura silenciosa, sublinhando as palavras que não conheciam.

Após a leitura e o levantamento de dúvidas suscitadas pelos alunos sobre o texto, foi distribuída uma ficha de compreensão leitora (ver Anexo 23) para ser realizada em grupos de dois. Corrigida a ficha, deu-se um momento de debate entre professores e alunos e a leitura de um horóscopo. O objetivo era tentar dotar os alunos das mais variadas informações para a tarefa que viria a ser proposta no período seguinte da aula: a criação de um horóscopo (ver Anexo 24) pela turma com previsões e conselhos para o mês seguinte. Esse horóscopo, depois de concluído, foi lido pelos alunos aos restantes presentes na sala de aula, professores e restantes colegas de curso. O principal objetivo era promover a interação entre todos, a prática do oral, a escrita e a leitura, uma vez que os grupos foram criados com alunos de diferentes nacionalidades.

### **7.3 – Terceira Unidade Didática**

A última unidade didática deste estágio pedagógico aconteceu nos dias 13 e 14 de maio de 2014. A temática trabalhada por mim nestas duas unidades letivas foi o vestuário e dentro do funcionamento da língua optei pelos determinantes e pronomes demonstrativos.

Assim, a aula do dia 13 começou com a saudação inicial aos alunos e sobre o que fizeram durante o fim de semana. As respostas foram as mais variadas, mas uma delas foi transversal aos alunos presentes: a visualização do Euro Festival da Canção. Momento imprevisto da aula, mas que contribuiu para a prática oral do português e a partilha de opiniões, culturais, pessoais e até políticas dos presentes na sala de aula, ajudando a uma maior descontração para o momento seguinte da aula.

Terminada esta fase, deu-se então início ao que estava previsto para ser trabalhado nesta unidade letiva. Como tal, foi distribuído aos alunos o texto (ver Anexo 25) “Geração: Zero sujidades sem truques de magia”. Depois de lido, à semelhança do que tinha vindo a suceder nas anteriores unidades didáticas, fez-se o levantamento de todas as dúvidas, suscitadas pelos alunos após a leitura.

Após a sua leitura e levantamento de todas as dúvidas realizou-se uma ficha (ver Anexo 26) sobre a compreensão leitora, que viria a ser corrigida mais tarde em conjunto e oralmente.

Seguidamente, após um pequeno debate com os alunos sobre o tema em análise, foi passado um PowerPoint com imagens de peças de roupa. O objetivo era levar os alunos a identificar o maior número possível de peças e com isso adquirir o maior número de vocabulário com este exercício, estimulando os seus conhecimentos prévios sobre o tema em debate e de forma a prepará-los para o exercício que iam realizar posteriormente. Assim, foi distribuída uma ficha de trabalho (ver Anexo 27) para ser realizada em grupos de dois posteriormente corrigida em grupo.

Como forma de introduzir os conteúdos gramaticais por mim propostos a ser trabalhados nesta unidade letiva, foi pedido aos alunos que relesem o 2º parágrafo do texto anteriormente distribuído e a partir deste ponto, foi distribuída e explicada uma ficha informativa (ver Anexo 28) sobre os determinantes e pronomes demonstrativos. Terminada esta tarefa os alunos realizaram uma ficha de trabalho (ver Anexo 29), de forma a sistematizar os conteúdos gramaticais aprendidos até então. Depois de corrigida esta ficha, deu-se a marcação do trabalho para casa.

A segunda unidade letiva teve a sua ocorrência no dia 14 de maio, começou com a correção dos trabalhos de casa e com o esclarecimento de dúvidas que surgiram com a realização do mesmo.

Terminada esta fase, foi distribuído o texto (ver Anexo 30) “Mãe de trigêmeas cria marca de roupa para crianças com personalidade”. Fiz num primeiro momento uma leitura em voz alta e depois pedi a diferentes alunos que realizassem a leitura de alguns parágrafos do texto, trabalhando desta forma a oralidade e a pronúncia da língua portuguesa. Após esta tarefa foram levantadas todas as dúvidas que a leitura do texto gerou nos alunos.

Seguidamente foi realizada uma pequena ficha de compreensão leitora (ver Anexo 31), depois foi feita a correção da mesma em conjunto e oralmente.

A tarefa seguinte da aula consistiu na elaboração de um trabalho de grupo. Foi distribuída uma ficha informativa (ver Anexo 32) sobre o que era pretendido com a realização deste trabalho, o objetivo era trabalhar a escrita, o oral e a compreensão que haviam feito dos dois textos trabalhados nestas duas unidades letivas. Obrigando desta maneira aos alunos a reagir aos diferentes textos lidos, às diferentes informações que eles lhes trouxeram, discutindo, comentando e contrapondo de forma a alargar o conjunto dos seus conhecimentos e a consolidar os já possuídos. Depois de concluído este trabalho cada grupo apresentou-o à turma.

A conceção e consequente realização destas três unidades didáticas, com especial enfoque sobre a leitura e compreensão leitora, permitiram-nos tomar consciência da necessidade constante, por parte do docente, em ajustar e otimizar as suas práticas.

Assim, ao longo deste percurso fomos-nos apercebendo que era necessário recorrer a outras estratégias de consolidação e verificação da compreensão leitora dos alunos. Nesse sentido, e uma vez que na primeira unidade didática aplicamos apenas fichas de compreensão leitora, recorreremos nas duas últimas unidades, à criação de jogos de enigma, através do uso de PowerPoint. Recorreremos igualmente ao trabalho de grupo, obrigando os alunos a pronunciarem-se, por escrito ou oralmente, sobre os textos lidos.

Tentamos desta forma determinar as diferentes informações que os textos em análise trouxeram aos alunos, e perceber se os conhecimentos adquiridos ajudaram a alargar os horizontes de conhecimento destes discentes, quer linguísticos quer culturais.

## **Conclusão**

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo essencial fazer com que os aprendentes se tornem aptos a comunicar com ela. Porém, para que esta capacidade de comunicar com outrem seja desenvolvida de forma eficaz, é necessário desenvolver certas competências comunicativas nesses mesmos aprendentes, e, para tal, é imprescindível recorrer às mais variadas estratégias, entre as quais se destaca, obviamente, a prática da leitura.

Com efeito, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é, de uma maneira geral, uma ferramenta essencial que permite ao homem, não só estabelecer a comunicação, mas também valorizar-se enquanto cidadão do mundo, por isso, é necessário estimular nestes aprendentes uma dimensão fundamental e grande fonte de enriquecimento na aprendizagem de uma língua estrangeira – a interculturalidade. Trata-se de levar os aprendentes a despertar para as diferenças culturais existentes, flexibilizando o seu comportamento no contacto com as diferentes culturas e aprendendo que é necessário perceber novas culturas para poder comunicar melhor.

Neste sentido, o professor de língua estrangeira deve ser capaz de recorrer às mais variadas tarefas e estratégias que permitam aumentar a autonomia do aluno para que estes maximizem os seus conhecimentos de forma a realizarem as tarefas comunicativas com sucesso.

Desta forma, é necessário socorrer-se dos mais variados materiais que possam contribuir para este sucesso, como é o caso dos materiais autênticos, onde se inserem, obviamente, os textos de imprensa, tornando-se o seu uso imprescindível no ensino-aprendizagem de uma língua e de uma cultura.

Ao longo deste relatório final de estágio tentamos demonstrar o papel e a utilidade do texto de imprensa como promotor do desenvolvimento das mais variadas competências – comunicativas, linguísticas, culturais – de forma a possibilitar, através da leitura, o desenvolvimento intelectual e pessoal de todos os aprendentes que fizeram parte deste percurso de estágio pedagógico, isto porque, o uso deste tipo de material vai oferecer aos aprendentes um contacto direto com a história e a vida social e cultural do

país e da língua em causa, ajudando igualmente o desenvolvimento da oralidade desses mesmos aprendentes.

Contudo, e sem retirar o carácter autêntico deste tipo de texto, o que procuramos fazer ao longo deste estágio pedagógico foi proceder a uma didatização deste material, permitindo ao aluno melhorar a sua reconstrução, significação e compreensão do texto, ajudando de igual forma a desenvolver as competências propostas por nós, como a competência leitora, sem deixar de esquecer as necessidades dos alunos em termos linguísticos e culturais.

Todavia, sendo a leitura um ato de compreensão, aquilo que tentamos levar a cabo ao longo das diferentes unidades didáticas foi uma leitura intensiva dos diferentes textos em análise. No entanto, e para tentar perceber quais os índices motivacionais dos alunos perante a leitura e qual a dimensão da sua compreensão, recorremos à implementação de um questionário sobre hábitos de leitura e compreensão leitora.

Desta forma, a aplicação deste questionário permitiu-nos concluir que a leitura continua a ser uma prática levada a cabo pela generalidade dos alunos, tornando-se um instrumento importantíssimo na aprendizagem destes aprendentes. Assim também a utilização deste tipo de material – textos de imprensa –, em sala de aula, parece ser visto pelos mesmos aprendentes como um meio de aceder, de uma forma mais real, à cultura e à língua que se propuseram a aprender, contribuindo para uma progressão pessoal e transformando-se numa atividade que pode e deve ser utilizada ao longo das aulas de língua estrangeira. Os resultados encontrados justificaram deste modo um projeto, mesmo para níveis iniciais, como foi o caso destes dois grupos de alunos que fizeram parte deste estágio pedagógico, capaz de ser concretizado e de boa receptividade junto dos alunos.

Importa sublinhar que compete ao professor tentar perceber, tendo em conta o público aprendente, o material usado e os objetivos traçados para cada unidade letiva, quais os tipos de leitura, estratégias de compreensão leitora e técnicas que devem ser escolhidas para que o uso deste tipo de material se torne agradável de ser trabalhado ao longo das diferentes unidades letivas, promovendo assim a motivação dos alunos para a leitura e para o tipo de textos propostos, e com vista ao desenvolvimento das mais

variadas competências, sem esquecer a vertente intercultural que os mesmos devem adquirir.

No entanto, apercebemo-nos que desenvolver a leitura de forma eficaz se pode tornar numa atividade complexa e que esta só se apura através da sua prática assídua. Assim, o que tentamos fazer ao longo do estágio pedagógico foi recorrer a mais do que um texto no decurso das diferentes unidades didáticas para que esta prática fosse recorrente, contribuindo para que os alunos pudessem alargar os horizontes dos seus conhecimentos e treinassem, desta maneira, a oralidade, aperfeiçoando assim a pronúncia em língua portuguesa.

Concluímos desta forma, que conhecer outras línguas e outras culturas, dentro do contexto académico, exige que exista, quer por parte do professor quer por parte dos alunos, uma motivação dialógica entre ensinar e aprender.

Na verdade, promover nos alunos que se encontram a aprender uma língua estrangeira, neste caso em concreto o português, o desenvolvimento de diferentes saberes e competências, como o desenvolvimento da compreensão leitora, entre outras, mas também de Si e do Outro, obriga à necessidade de recorrer às mais variadas estratégias de ensino-aprendizagem que devem ser sempre baseadas no respeito mútuo.

Nesta relação professor/aluno, não há como reconhecer que, por momentos, os papéis se invertem, pois todo o docente aprende com a partilha, por parte dos seus discentes, das especificidades culturais das suas diversas culturas maternas.



## Bibliografia

AFONSO, Clarisse Costa (2006), “Professores de Língua Estrangeira: que competências?” in; Bizarro, R. e Braga, F. (2006), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto. Porto Editora.

ALARCÃO, Maria de Lourdes (1995), *Motivar Para a Leitura: Estratégias de abordagem do Texto Narrativo*, Texto Editora 1ª edição.

ALONSO, I. (2004), “La subcompetencia discursiva”; in, *Vademécum Para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., SGEL.

ASSIS, Machado (2008), “Verba Testamentária”; in, *O Alienista e alguns contos*; Biblioteca editores Independentes.

BABO, Maria Ausenda M. Monteiro (2004), “Que farei com este texto?” A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais”, in, *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (2004), Jonh Greenfield (org.), Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 83-92; repositório-aberto,up.pt/bitstream/10216/.../obracompleta000060958.pdf (acedido no dia 14 de fevereiro de 2013).

BIZARRO, Rosa (2008), “A linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE”; Faculdade de Letras da Universidade do Porto, in, Fátima Oliveira, Isabel Margarida Duarte (orgs), *O fascínio da linguagem: actas / Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene da Fonseca*, Porto, FLUP, pp. 355-364; ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6716.pdf (acedido no dia 15 de janeiro de 2013).

BIZARRO, Rosa (2006), *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira, Contributos para a Educação no século XXI*, Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

BIZARRO, Rosa (2012), *Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: Reflexões e Exemplos*, LINGVAVM ARENA – VOL. 3 – ANO 2012; Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 117-131; [ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf) (acedido no dia 1 de agosto de 2014).

BIZARRO, Rosa; Braga, Fátima (2004), *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*; Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito; Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 57-70; [ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf) (acedido no dia 1 de agosto de 2014).

CASSANY, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glòria, (1998), *Enseñar Lengua*, Editorial Gaó; Barcelona.

CASSANY, Daniel (1989), *Descibir el escribir – como se aprende a escribir*, Paidós Comunicación; Barcelona.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim Soares (1993), *Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras*; Revista Portuguesa de Educação, 1993, 6 (2), Universidade do Minho, pp. 117-124; [repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518) (acedido no dia 19 de julho de 2014).

CUSTÓDIO, Pedro Balaus (2009), *Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores*; Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra; exedra nº2, pp. 147-160 [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398258.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398258.pdf) ; (acedido no dia 20 de julho de 2014).

DUARTE, Isabel Margarida (2004), *Os Media e o Ensino da Língua Materna: Algumas convicções Fortes*; Porto; Faculdade de Letras da Universidade do Porto; [repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23491](http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23491) (acedido no dia 02 de fevereiro de 2014).

FIGUEIREDO, Olívia. (2010), *A Língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais*, in *limite*. Nº 4, pp.167-180; Faculdade de Letras da Universidade do Porto / Centro de Linguística da Universidade do Porto; [www.revistalimite.es/volumen%204/olivia.pdf](http://www.revistalimite.es/volumen%204/olivia.pdf) (acedido no dia 15 de janeiro de 2013).

FIGUEIREDO, Olívia e Bizarro, Rosa (1999), “A leitura como processo cognitivo”, pp-465-470, in, Pinto, Maria da Graça; Veloso, João; Maia, Belinda; (orgs.) (1999), *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5.th International Congresso f the international Society of Applied Psycholinguistics*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto; ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8471.pdf (acedido no dia 07 de outubro de 2013).

GROSSO, Maria José (2006), “O Perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural”, pp. 262-266, in; Bizarro, R. e Braga, F. (2006), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto. Porto Editora.

IRAGUI, Jasone Cenoz (2004), “El concepto de Competencia Comunicativa”; in, *Vademécum Para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Sociedad General Española de Librería, S. A, SGEL, pp. 449-463.

ISRAEL, Maria Josefina S. (2001), *Reflexões Linguísticas Sobre a Metodologia de Ensino-Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: um caso do ensino do espanhol no Brasil*; Literatura y Lingüística, versión impresa ISSN 0716-5811, Santiago, Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

LEIRIA, Isabel (1999), *Português Língua segunda e Língua estrangeira: investigação e ensino*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

LEIRIA, Isabel (coord.), (2008) *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino secundário*, Lisboa, Ministério da Educação; DGIDC.

MUÑOZ, Rosana Acquaroni (2004), “La comprensión Lectora”, in, *Vademécum Para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A, SGEL, pp. 943-961.

NEVES, Ana Maria; SANTOS, António; BRITO, Célia; ROCHA, Filomena; FERREIRA, Helena; SANTOS, Maria Manuela; CARVALHO, Paula; MORAIS, Sofia; PEREIRA Sónia; Bárto, Vítor (2009); PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana (coord. & org.) *Actividades para o ensino da Língua – cadernos PNEP – Programa Nacional de Ensino de Português 1º ciclo Ensino Básico*, Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

OSÓRIO, P & MEYER, R.M. (2008), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Práticas*. Lisboa, Lidel.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima (2009), “Culturas Literárias e Cultura digital: Percurso, Cruzamentos, Desafios”; pp. 163-172, APEF – Associação Portuguesa de Estudos Franceses; Faculdade de Letras da Universidade do Porto; [revista.ua.pt/index.php/carnets/article/viewfile/435/396](http://revista.ua.pt/index.php/carnets/article/viewfile/435/396) (acedido no dia 10 de agosto de 2014).

PATROCINIO, Lilia Valentinova Milevo (2013), *Los textos periodísticos como recurso didáctico en la classe de ELE*, tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana (coord. e org.) (2009), *Atividades para o ensino da língua – cadernos PNEP – programa nacional do ensino de português 1º ciclo do ensino básico*; Neves, Ana Maria; Santos, António; Brito, Célia; Rocha, Filomena; Ferreira, Helena; Santos, Maria Manuel; Carvalho, Paula; Moraes, Sofia; Pereira, Sónia; Bárto, Vítor; preâmbulo, Sim-Sim, Lisboa, Inês; Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e tecnologia educativa.

PINTO, Amâncio da Costa (1998), *Aprender a Aprender o Quê? Conteúdos e Estratégias. Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-53; Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto; [www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigo/09\\_aprender\\_a\\_aprender.pdf](http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigo/09_aprender_a_aprender.pdf) (acedido no dia 15 de julho de 2014).

PINTO, Maria da Graça (1998), *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas de Literacia*, Porto, Porto Editora.

*QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA ÀS LÍNGUAS (QERC) Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, (2001), Porto, Edições ASA.

SIM-SIM, Inês (2007), *O ensino da Leitura: A compreensão de Textos*, Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

TAVARES, A (2008), *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira-manuais de iniciação*, Lisboa, Lidel.

TEIXEIRA, Maria Margarida R. V. C. Amorim (1993), “Competências Cognitivas e Linguísticas na Aprendizagem da Leitura”, in, Sequeira, Fátima (org.) (1993), *Linguagem e Desenvolvimento*, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Tiligráfica.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia (2010), *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico*, Coimbra, Edições Almedina.

YETIS, Veda Aslim (2010) , *Le Document authentique: un exemple d’exploitation en classe de FLE*; Université Anadolu, Turquie; [synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763](http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763) (acedido no dia 26 de julho de 2014).

# **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Hábitos de Leitura em PLE: Nível A1.2**

#### **Nota introdutória:**

O questionário que de seguida se apresenta é realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, que está integrado nos cursos do 2º ciclo, lecionados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como principal objetivo avaliar os hábitos de leitura dos aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE) no nível A1.2, bem como, se têm o hábito de ler nessa mesma língua. Pretende igualmente avaliar se a prática de leitura em PLE se pode tornar um facilitador de aprendizagem dessa língua.

Ao longo deste questionário não serão avaliados quaisquer conhecimentos da língua portuguesa.

#### **Questionário:**

##### **1ª Parte:**

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/19\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Língua(s) materna(s): \_\_\_\_\_

Outra (s) língua(s) estrangeira(s): \_\_\_\_\_

**Assinale com um X a resposta que se adapta a si, no caso das perguntas fechadas, e responda de forma clara, no caso das respostas abertas. Pode assinalar mais do que uma resposta.**

1- O que é para si ler?

\_\_\_\_ Uma obrigação

\_\_\_\_ Um prazer

\_\_\_\_ Um passatempo

\_\_\_\_ Um meio de valorização pessoal

\_\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)? \_\_\_\_\_

2- O que costuma ler?

\_\_\_\_ Revistas

\_\_\_\_ Jornais

\_\_\_\_ Livros não escolares

\_\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)? \_\_\_\_\_

3- Está ler algum livro atualmente?

\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_ Não

Se sim, indique o título e autor:

\_\_\_\_\_

- 4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?  
Se sim, indique qual (ais)?

---

---

---

- 5- Gosta de ler em português?

\_\_\_ Sim

\_\_\_ Não

Justifique a sua resposta.

---

---

---

- 6- O que tem por hábito ler em português?

\_\_\_ Livros

\_\_\_ Revistas

\_\_\_ Jornais

\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)? \_\_\_\_\_

\_\_\_ Nada

- 7- Qual foi o último texto que leu em português?

---

---

- 8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

\_\_\_ Sim

\_\_\_ Não

Justifique a sua resposta.

---

---

- 9- Tem por hábito ler jornais em português?

\_\_\_ Sim

\_\_\_ Não

Se sim, indique quais.

---

---

- 10- O que o atrai na leitura das notícias dos jornais?

\_\_\_ O título da notícia

\_\_\_ A imagem que lhe está associada



\_\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)?\_\_\_\_\_

11- Quando lê um texto em português, formula questões sobre o lido e tenta responder?

\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_ Não

12- Quando tem dúvidas sobre o vocabulário de um texto em português, o que faz?

\_\_\_\_ Pergunta ao professor

\_\_\_\_ Pergunta a um colega

\_\_\_\_ Consulta o dicionário

\_\_\_\_ Recorre à internet

\_\_\_\_ Não faz rigorosamente nada.

\_\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)?\_\_\_\_\_

13- Depois de ler, discute com os colegas o que leu?

\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_ Não

Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

**Obrigado pela colaboração!**

2ª Parte:

## Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta

Festival  
Publicado em 2010-03-01  
CATARINA CRUZ

Os 300 quilómetros que separam Lisboa do Porto são, por vezes, uma desculpa para que a vida cultural das duas cidades não se cruze. Contudo, existem eventos como o Fantasporto que têm o efeito contrário.

Pedro Godinho, de 26 anos, é estudante de Filosofia e veio de Lisboa com mais quatro amigos "pelo cinema", mas também porque este é um bom "pretexto para vir ao Porto". O que mais o atrai não é especificamente o cinema fantástico, mas a diversidade que o cartaz do festival oferece.

Este grupo de cinco amigos, vindos de Lisboa, Fundão e Aveiro, não temeu o mau tempo e fez-se à estrada na noite de sexta-feira para aproveitar um fim de semana que se dividiu entre o cinema e a vida noturna do Norte.

Se para Pedro esta é já a terceira edição do Fantasporto a que assiste, para Miguel Campos, de 21 anos, 2010 é uma estreia absoluta.

"Ontem [sábado] estive a ver o 'La horde', um filme francês de zombies, e estiveram cá os realizadores a falar um pouco connosco. Acho que essa iniciativa é muito boa", destacou Miguel, que, apesar de só ter conseguido ver dois filmes, faz um balanço positivo da primeira ida ao festival. Já Marta Fernandes, que esteve em edições anteriores, lamenta o número reduzido de películas visionadas, culpa das longas noites da Invicta.

Na capital, Pedro costuma assistir ao IndieLisboa e ao DocLisboa, mas acha que o "Fantas" "é dos festivais que têm uma relação mais próxima com a cidade", considerando mesmo que, em termos de organização, talvez seja dos melhores.

Texto adaptado de

[http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content\\_id=1507376&dossier=Fantasporto](http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content_id=1507376&dossier=Fantasporto)

Retirado da web no dia 09/12/2013 às 17:50

**A.** Após a leitura do texto “*Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta*”, responda às seguintes questões.

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>a)</b> Compreendi o sentido global do texto?		
<b>b)</b> Consigo dizer o que aprendi com este texto?		
<b>c)</b> Reconheci palavras em português que são parecidas com a minha língua materna?		
<b>d)</b> Percebi todas as palavras do texto?		
<b>e)</b> Aprendi palavras novas com o texto?		
<b>f)</b> Descodifiquei o sentido de palavras novas graças:		
- ao contexto?		
- à morfologia?		
- ao conhecimento de outras línguas?		
<b>g)</b> Tomei notas sobre algumas partes do texto?		
<b>h)</b> Quando encontrei dificuldades de compreensão continuei a ler o texto?		
<b>i)</b> Já reli o texto?		
<b>j)</b> Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?		
<b>k)</b> Apetece-me falar do texto que li a alguém?		

**B.** Siga as instruções e dê as informações pedidas.

- 1) Que outro título lhe sugere o texto?
- 2) Sublinhe **a vermelho** no texto as palavras parecidas com a sua língua materna.
- 3) Sublinhe **a verde** as palavras novas que aprendeu com o texto.

- 4) Dê exemplo de uma palavra nova que descodificou o seu sentido:

Pelo contexto -	
Pela morfologia -	
Pelo conhecimento de outras línguas que não a materna (indique que língua(s) o ajudou)	

- 5) Associe as palavras da coluna da esquerda ao seu sinónimo da coluna da direita:

<b>1</b> - Pretexto	<b>A</b> - encontre
<b>2</b> - Cruze	<b>B</b> - variedade
<b>3</b> - Eventos	<b>C</b> - desculpa
<b>4</b> - Diversidade	<b>D</b> - Porto
<b>5</b> - Invicta	<b>E</b> - acontecimentos

<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>

- 6) Copie para aqui as notas que tomou sobre o texto durante a leitura.

--

**C.** Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:

***“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”***

- 1) Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

---

- 2) Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

---

3) Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

Eu penso que é um texto _____ porque _____	
_____	
_____	
Eu acho que o texto é sobre _____ porque _____	
_____	
_____	
O que sei sobre o assunto	O que gostava de saber

4) Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.

_____
_____
_____
_____
_____

**Obrigado pela colaboração!**

## Anexo 2

- 4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?

Se sim, indique qual (ais)?

Saramago, Almeida Garret, Júlio Dinis

- 5- Gosta de ler em português?

\_\_\_\_ Sim

☒ Não

Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_ Gosto muito de ler quando o livro é interessante, mas ainda não encontrei um livro em português fácil de ler e interessante ao mesmo tempo.

- 6- O que tem por hábito ler em português?

☒ Livros

\_\_\_\_ Revistas

\_\_\_\_ Jornais

\_\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Nada

- 7- Qual foi o último texto que leu em português?

\_\_\_\_ Um livro de histórias \_\_\_\_\_

- 8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

\_\_\_\_ Não

Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_ É uma maneira de aprender vocabulário novo \_\_\_\_\_

- 9- Tem por hábito ler jornais em português?

\_\_\_\_ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.

\_\_\_\_\_

4 - Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa? Se sim, indique qual (ais)?

☐ Saramago / Pessoa

5- Gosta de ler em português?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

☐ porque estou a apreender português, então é útil para o vocabulário e gramática.

6 - O que tem por hábito ler em português?

☐ Livros

☐ Revistas

☐ Jornais

☐ Outro (s) – Qual (ais)? ☐ Por agora, exercícios de aprendizagem.

☐ Nada

7 - Qual foi o último texto que leu em português?

Cronicas de Saramago (livro prestado por Angela)

8 - Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Porque estou obrigada de pesquisar as palavras que não compreendo, e faço muita atenção às estruturas gramaticais porque gosto da gramática

9 - Tem por hábito ler jornais em português?

☐ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.

4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?

Se sim, indique qual (ais)?

\_\_\_\_\_ Sim, Fernando Pessoa, Paulo

Coelho \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Gosta de ler em português?

☒ Sim

\_\_\_\_\_ Não

Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_ Aprendo a

língua \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6- O que tem por hábito ler em português?

☒ Livros

\_\_\_\_\_ Revistas

\_\_\_\_\_ Jornais

\_\_\_\_\_ Outro (s) – Qual (ais)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Nada

7- Qual foi o último texto que leu em português?

\_\_\_\_\_ O livro: Quem me dera ser uma

onda! \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

\_\_\_\_\_ Não

Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_ É normal e

logico \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Tem por hábito ler jornais em português?

\_\_\_\_\_ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.



# Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta

Festival  
Publicado em 2010-03-01  
CATARINA CRUZ

Os 300 quilómetros que separam Lisboa do Porto são, por vezes, uma desculpa para que a vida cultural das duas cidades não se cruze. Contudo, existem eventos como o Fantasporto que têm o efeito contrário.

Pedro Godinho, de 26 anos, é estudante de Filosofia e veio de Lisboa com mais quatro amigos "pelo cinema", mas também porque este é um bom "pretexto para vir ao Porto". O que mais o atrai não é especificamente o cinema fantástico, mas a diversidade que o cartaz do festival oferece.

Este grupo de cinco amigos, vindos de Lisboa, Fundão e Aveiro, não temeu o mau tempo e fez-se à estrada na noite de sexta-feira para aproveitar um fim de semana que se dividiu entre o cinema e a vida noturna do Norte.

Se para Pedro esta é já a terceira edição do Fantasporto a que assiste, para Miguel Campos, de 21 anos, 2010 é uma estreia absoluta.

"Ontem [sábado] estive a ver o 'La horde', um filme francês de zombies, e estiveram cá os realizadores a falar um pouco connosco. Acho que essa iniciativa é muito boa", destacou Miguel, que, apesar de só ter conseguido ver dois filmes, faz um balanço positivo da primeira ida ao festival. Já Marta Fernandes, que esteve em edições anteriores, lamenta o número reduzido de películas visionadas, culpa das longas noites da Invicta.

Na capital, Pedro costuma assistir ao IndieLisboa e ao DocLisboa, mas acha que o "Fantas" "é dos festivais que têm uma relação mais próxima com a cidade", considerando mesmo que, em termos de organização, talvez seja dos melhores.

Texto adaptado de

[http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content\\_id=1507376&dossier=Fantasporto](http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content_id=1507376&dossier=Fantasporto)

Retirado da web no dia 09/12/2013 às 17:50

## Hábitos de Leitura em PLE: Nível A1.2

### 2ª Parte:

A. Após a leitura do texto “*Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta*”, responda às seguintes questões.

	Sim	Não
<b>l)</b> Compreendi o sentido global do texto?	X	
<b>m)</b> Consigo dizer o que aprendi com este texto?	X	
<b>n)</b> Reconheci palavras em português que são parecidas com a minha língua materna?	X	
<b>o)</b> Percebi todas as palavras do texto?		X
<b>p)</b> Aprendi palavras novas com o texto?	X	
<b>q)</b> Descodifiquei o sentido de palavras novas graças:		
- ao contexto?	X	
- à morfologia?	X	
- ao conhecimento de outras línguas?	X	
<b>r)</b> Tomei notas sobre algumas partes do texto?		X
<b>s)</b> Quando encontrei dificuldades de compreensão continuei a ler o texto?	X	
<b>t)</b> Já reli o texto?		X
<b>u)</b> Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?		X
<b>v)</b> Apetece-me falar do texto que li a alguém?	X	

**B. Siga as instruções e dê as informações pedidas.**

- 7) Que outro título lhe sugere o texto? O festival Fantasporto
- 8) Sublinhe **a vermelho** no texto as palavras parecidas com a sua língua materna.
- 9) Sublinhe **a verde** as palavras novas que aprendeu com o texto.
- 10) Dê exemplo de uma palavra nova que descodificou o seu sentido:

Pelo contexto -	cartaz
Pela morfologia -	cartaz
Pelo conhecimento de outras línguas que não a materna (indique que língua(s) o ajudou)	

- 11) Associe as palavras da coluna da esquerda ao seu sinónimo da coluna da direita:

<b>1</b> - Pretexto	<b>A</b> - encontro
<b>2</b> - Cruze	<b>B</b> - variedade
<b>3</b> - Eventos	<b>C</b> - desculpa
<b>4</b> - Diversidade	<b>D</b> - Porto
<b>5</b> - Invicta	<b>E</b> - acontecimentos

<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>
C	A	E	B	D

- 12) Copie para aqui as notas que tomou sobre o texto durante a leitura.

--

C. Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:

***“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”***

- 5) Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

\_\_Fantasporto é a desculpa para visitar o Porto

- 6) Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

\_\_\_\_\_Fantasporto é pretexto para visitar o Porto\_\_\_\_\_

- 7) Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

Eu penso que é um texto no muito interessante porque não da muita informação sobre o festival.

Eu acho que o texto é sobre um festival de cinema no Porto porque fala de filmes e Porto.

O que sei sobre o assunto	O que gostava de saber
Agora sei que em Porto se faz um festival de cinema.	Quando é o festival de cinema, qual é o preço, como é que funciona.

- 8) Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.

Sim, em Sitges, perto de Barcelona se faz um festival de cinema. Tambem em San Sebastian.

# Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta

Festival

Publicado em 2010-03-01  
CATARINA CRUZ

Os 300 quilómetros que separam Lisboa do Porto são, por vezes, uma desculpa para que a vida cultural das duas cidades não se cruze. Contudo, existem eventos como o Fantasporto que têm o **efeito** contrário.

Pedro Godinho, de 26 anos, é estudante de Filosofia e veio de Lisboa com mais quatro amigos "pelo cinema", mas também porque este é um bom "pretexto para vir ao Porto". O que mais o **atrai** não é especificamente o cinema fantástico, mas a diversidade que o **cartaz** do festival oferece.

Este grupo de cinco amigos, vindos de Lisboa, Fundão e Aveiro, não **temeu** o mau tempo e fez-se à estrada na noite de sexta-feira para aproveitar um fim de semana que se dividiu entre o cinema e a vida noturna do Norte.

Se para Pedro esta é já a terceira edição do Fantasporto a que assiste, para Miguel Campos, de 21 anos, 2010 é uma **estreia** absoluta.

"Ontem [sábado] estive a ver o 'La horde', um filme francês de zombies, e estiveram cá os realizadores a falar um pouco connosco. Acho que essa iniciativa é muito boa", destacou Miguel, que, apesar de só ter conseguido ver dois filmes, faz um balanço positivo da primeira ida ao festival. Já Marta Fernandes, que esteve em edições anteriores, lamenta o número reduzido de películas visionadas, culpa das longas noites da Invicta.

Na capital, Pedro costuma assistir ao IndieLisboa e ao DocLisboa, mas acha que o "Fantas" "é dos festivais que têm uma relação mais próxima com a cidade", considerando mesmo que, em termos de organização, talvez seja dos melhores.

Texto adaptado de

[http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content\\_id=1507376&dossier=Fantasporto](http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content_id=1507376&dossier=Fantasporto)

Retirado da web no dia 09/12/2013 às 17:50

## Hábitos de Leitura em PLE: Nível A1.2

### 2ª Parte:

A. Após a leitura do texto “*Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta*”, responda às seguintes questões.

	Sim	Não
• Compreendi o sentido global do texto?	x	
• Consigo dizer o que aprendi com este texto?	x	
• Reconheci palavras em português que são parecidas com a minha língua materna?	x	
• Percebi todas as palavras do texto?	x	
• Aprendi palavras novas com o texto?	x	
• Descodifiquei o sentido de palavras novas graças:		
- ao contexto?	x	
- à morfologia?	x	
- ao conhecimento de outras línguas?	x	
• Tomei notas sobre algumas partes do texto?		x
• Quando encontrei dificuldades de compreensão continuei a ler o texto?	x	
• Já reli o texto?	x	
• Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?	x	
• Apetece-me falar do texto que li a alguém?		x

B. Siga as instruções e dê as informações pedidas.

- Que outro título lhe sugere o texto?
- Sublinhe **a vermelho** no texto as palavras parecidas com a sua língua materna.
- quase todas, 95% do texto
- Sublinhe **a verde** as palavras novas que aprendeu com o texto.

- Dê exemplo de uma palavra nova que descodificou o seu sentido:

Pelo contexto -	atrai / cartaz
Pela morfologia -	temeu
Pelo conhecimento de outras línguas que não a materna (indique que língua(s) o ajudou)	espanhol: temer

- Associe as palavras da coluna da esquerda ao seu sinónimo da coluna da direita:

<b>1</b> - Pretexto	<b>A</b> - encontro
<b>2</b> - Cruze	<b>B</b> - variedade
<b>3</b> - Eventos	<b>C</b> - desculpa
<b>4</b> - Diversidade	<b>D</b> - Porto
<b>5</b> - Invicta	<b>E</b> - acontecimentos

1.	2.	3.	4.	5.
c	a	e	b	d

- Copie para aqui as notas que tomou sobre o texto durante a leitura.

nao tomei notas

**C. Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:**

*“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”*

- Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

\_\_excusa /desculpa                      cidade de porto

- Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

Fantasmaporto e uma desculpa para visitar a cidade de Porto

- Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

Eu penso que é um texto \_interessante\_\_\_\_\_ porque \_\_explica o que e fantasporto, um festival que eu nao tinha ouvido falar.

Eu acho que o texto é sobre \_as opiniones de diferentes pessoas\_\_\_\_\_ porque. todas as pessoas tenen uma percepção distinta desta epoca de festival na cidade invicta

<p>O que sei sobre o assunto que è um festival não só de cine fantastico, mais muitos outros filmes.</p> <p>que è um festival que existe faze muitos anos</p>	<p>O que gostava de saber quanto tempo dura  onde è que tein lugar  quantos filmes pasan cada dia</p>
---	---

- Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.  
perto de onde moro en Francia, hà um festival de cine e cultura latino americana.  
Ha filmes en competiçã, corto metraj, documentales, encontros literarios, muestras de fotos, artesanía, arte urbano, uma serie de eventos culturales relacionados con america do sul

**Obrigado pela colaboração!**



## Anexo 4

### CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Docente: Ângela Carvalho  
Professor estagiário: Joaquim Bessa

4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?

Se sim, indique qual (ais)?

Julio Amis, Fernando Pessoa, José Saramago

5- Gosta de ler em português?

☐ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Agora não leio nada, só algumas vezes tento  
que ler <sup>umas</sup> revistas e uma livre das crianças  
e foi muito difícil, mas atualmente tenho que  
tentar outra vez e acho que vai ser mais fácil

6- O que tem por hábito ler em português?

☐ Livros

☐ Revistas

☐ Jornais

☐ Outro (s) – Qual (ais)?

☒ Nada

7- Qual foi o último texto que leu em português?

um artigo (? uma coisa) da revista que eu  
lei na cantina da FLUP há uma hora

8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

posso aprender todas as ~~para~~ frases e novas  
palavras

9- Tem por hábito ler jornais em português?

☐ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.

- 4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?

Se sim, indique qual (ais)?

Conheço José Saramago e Fernando Pessoa. Conheço também Paulo Coelho.

- 5- Gosta de ler em português?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Gosto de ler, mas ainda não consigo perceber tudo.

- 6- O que tem por hábito ler em português?

☒ Livros

☐ Revistas

☐ Jornais

☐ Outro (s) – Qual (ais)?

☐ Nada

- 7- Qual foi o último texto que leu em português?

Estou a ler um texto francês, mas numa tradução portuguesa. O texto é «O espectador emancipado» de Jacques Rancière

- 8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

A leitura em português facilita a minha aprendizagem, mas ainda preciso de um dicionário.

- 9- Tem por hábito ler jornais em português?

☐ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.

- 4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?

Se sim, indique qual (ais)?

Não conheço muito bem os autores portugueses.

- 5- Gosta de ler em português?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Não leio muito em português porque não consigo agora.

- 6- O que tem por hábito ler em português?

☐ Livros

☐ Revistas

☐ Jornais

☐ Outro (s) – Qual (ais)?

☒ Nada

- 7- Qual foi o último texto que leu em português?

O último texto que leio em português  
foi um texto da aula de português.

- 8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Acho que a leitura em português facilita  
a minha aprendizagem porque com isto conheço a mais

- 9- Tem por hábito ler jornais em português?

☐ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.

o vocabulário e a  
gramática  
portuguesa.

- 4- Conhece algum (ns) autor (es) português (eses) ou que escrevem em língua portuguesa?

Se sim, indique qual (ais)?

Não

- 5- Gosta de ler em português?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Gosto de ler em português revistas e  
legendas de filmes estrangeiras, porque eu  
faço aprender mas fácil português.

- 6- O que tem por hábito ler em português?

☐ Livros

☒ Revistas

☐ Jornais

☐ Outro (s) – Qual (ais)?

☐ Nada

- 7- Qual foi o último texto que leu em português?

Não me lembra.

- 8- Acha que a leitura em português facilita a sua aprendizagem?

☒ Sim

☐ Não

Justifique a sua resposta.

Eu penso que a leitura em português facilita a minha  
aprendizagem porque posso ver o texto e

- 9- Tem por hábito ler jornais em português?

☐ Sim

☒ Não

Se sim, indique quais.

## Anexo 5

C. Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:

*“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”*

- 1) Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

~~- Ocasão -~~ - o Porto - Ocasão -

- 2) Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

Fantasporto é uma ocasião para ir ao Porto

- 3) Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

<p>Eu penso que é um texto <u>interessante</u> porque <u>fala sobre um festival de cinema muito importante e fala também sobre a distância entre Porto e Lisboa</u>.</p> <p>Eu acho que o texto é sobre <u>o cinema e Portugal</u> porque <u>fala do Fantasporto e também das diferentes cidades de Portugal</u>.</p>	
<p>O que sei sobre o assunto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A existência do festival</li> <li>- A distância entre Porto e Lisboa</li> <li>- A existência dos festivais Indielisboa e Doclisboa</li> </ul>	<p>O que gostava de saber</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostava de saber quando estão os outros festivais de cinema.</li> </ul>

- 4) Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.

Na Itália existem vários festivais de cinema: o mais importante e o mais antigo de Europa é o festival do cinema de Veneza, que agora tem mais o menos setenta anos de história.

Obrigado pela colaboração!



C. Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:

“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”

- 1) Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

“pretexto” = motivo “Invicta” = Porto

- 2) Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

Fantasporto é um motivo para visitar a Porto.

- 3) Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

Eu penso que é um texto interessante porque falta de cinema em a cidade do Porto e da diversidade que existe no festivais.

Eu acho que o texto é sobre cinema e encontros porque a pessoas do texto descobrem novos filmes mas também outras pessoas e uma vida cultural um pouco diferente.

O que sei sobre o assunto	O que gostava de saber
que Porto é uma cidade onde a vida cultural é muita intensa.	que existe um festivais muito reconhecido em Porto.

- 4) Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.

Sim, No meu país existe também este tipo de evento. Na cidade Cannes (o sul da França) todos os anos existe um festivais de filmes muito reconhecido internacionalmente onde os mais conhecidos actores y pessoas do cinema encontram-se para ver os melhores filmes do ano e receber prêmios.

Obrigado pela colaboração!

C. Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:

“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”

- 1) Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

pretexto - desculpa      invicta - Porto

- 2) Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

“Fantasporto é desculpa para visitar o Porto”

- 3) Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

<p>Eu penso que é um texto <u>cultural</u> porque <u>está descrita o Festival Fantasporto, e a vida noturna da noite e eventos como visionar filmes ('La Ronda').</u></p> <p>Eu acho que o texto é sobre <u>o Festival Fantasporto</u> porque _____</p>	
<p>O que sei sobre o assunto</p> <p>Pedra Gadimha, um estudante de 26 anos vai ao Porto para participar ao festival do Porto “Fantasporto” e para visitar a cidade.</p>	<p>O que gostava de saber</p> <p>Gostava de saber mais sobre outras filmes do Fantasporto e outras actividades.</p>

- 4) Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.

Eu tem um minha cidade <sup>(Pitești)</sup> um festival que chama-se “Simfonia Lalelelor” e cada ano é celebrada in abril. É um festival com muitas flores, exposições e concertos. e dura três dias.

Obrigado pela colaboração!

C. Responda às questões que se seguem e preencha o quadro em baixo sobre o texto:

“Fantasporto é pretexto para visitar a Invicta”

- 1) Substitua as palavras “pretexto” e “Invicta” por outras que pense ser as corretas.

desculpa e Cidade do Porto, Segunda cidade mais grande de Portugal

- 2) Reescreva o título do texto com as palavras que pensa serem as corretas.

“Fantasporto é desculpa para visitar a cidade do Porto”

- 3) Preencha o seguinte quadro sobre o texto que leu.

<p>Eu penso que é um texto <u>informativo</u> porque <u>dá-me muitas informações novas, eu aprendi muitas coisas boas, é um texto bem feito e é interessante, tira a meu atenção</u>.</p> <p>Eu acho que o texto é sobre <u>um festival dos filmes</u> porque <u>ele dá-nos algumas informações sobre o lugar, <del>tem</del> as opiniões das pessoas quem foram lá</u>.</p>	
<p>O que sei sobre o assunto <u>tema</u> / O Fantasporto é um festival sobre o cinema, é no Porto, lá podemos ver alguns filmes alternativos e independentes e muitas pessoas das cidades diferentes do que o Porto, por exemplo de Lisboa ou de Fundação vêm para o festival</p>	<p>O que gostava de saber que o festival é no Porto porque é perto e acho que posso ir lá, e que há muitas filmes alternativos feitos dos realizadores do todo mundo</p>

- 4) Na sua cidade ou no seu país existe este tipo de eventos? Se sim, refira quais.

Temos alguns festivais do cinema, há toda Polónia. Há um festival ~~em~~ perto da minha cidade, não me lembro o nome mas é mais ou menos "Um verão dos filmes", há entrada gratuita e são três noites dos filmes perto do lago e uma praia. Muito gente vêm lá porque sempre é muito engraçado!



## Anexo 6



## Anexo 7

### "A Gaiola Dourada" visto por mais de 109 mil espetadores

Publicado em 2013-08-09



A comédia “A gaiola dourada”, do realizador Ruben Alves, sobre uma família de emigrantes portugueses em Paris, foi vista por 109.366 espetadores, na semana passada em Portugal, segundo dados do Instituto do Cinema e Audiovisual.

O filme, que se estreou em Portugal a 1 de agosto, entrou diretamente para o primeiro lugar das exhibições de cinema comercial no país, com 109.366 espetadores e 561.217 euros de receita bruta de bilheteira.

Protagonizado por Rita Blanco e Joaquim de Almeida, no papel de um casal de emigrantes portugueses há trinta anos a trabalhar em Paris – ela porteira, ele pedreiro -, o filme chegou a Portugal meses depois de se ter estreado nos cinemas franceses, onde somou mais de um milhão de espetadores.

“A gaiola dourada” assinala a estreia de Ruben Alves na realização, um jovem luso-descendente que quis homenagear, brincando com os estereótipos, a comunidade portuguesa que emigrou para França a partir dos anos 1960.

Em declaração à Lusa, quando o filme se estreou em França, Ruben Alves disse que a longa-metragem foi o resultado de “30 anos de observação” dos pais e familiares que o rodeavam.

Texto adaptado ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Fonte: [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Cultura/Interior.aspx?content\\_id=3365484](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Cultura/Interior.aspx?content_id=3365484) (retirado da web no dia 08/12/2013)

## Anexo 8

1- No geral de que fala o texto?

---



---

2- Que outros géneros de filmes conhece, além da comédia?

---



---

3- Que sensações ou sentimentos lhe transmitem esses géneros de filmes?

---



---



---

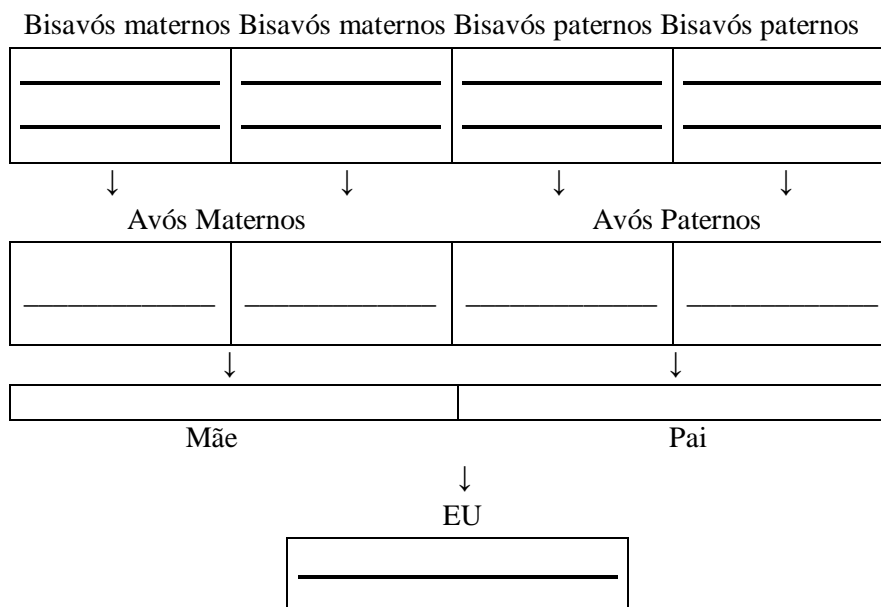
Após a leitura do texto “A Gaiola Dourada visto por mais de 109 mil espetadores” responda às seguintes questões.

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
10 Compreendi o sentido global do texto?		
11 Consigo dizer o que aprendi com este texto?		
12 Reconheci palavras em português que são parecidas com a minha língua materna?		
13 Percebi todas as palavras do texto?		
14 Aprendi palavras novas com o texto?		
15 Descodifiquei o sentido de palavras novas graças:		
- ao contexto?		
- à morfologia?		
- ao conhecimento de outras línguas?		
16 Tomei notas sobre algumas partes do texto?		
17 Quando encontrei dificuldades de compreensão continuei a ler o texto?		
18 Já reli o texto?		
19 Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?		
20 Apetece-me falar do texto que li a alguém?		

## Anexo 9

A Família: graus de parentesco		
Masculino Singular	Feminino Singular	Plural
bisavô	bisavó	bisavós
avô	avó	avós
pai	mãe	pais
filho	filha	filhos
irmão	irmã	irmãos
neto	neta	netos
bisneto	bisneta	bisnetos
sogra	sogra	sogros
genro	nora	-
cunhado	cunhada	cunhados
tio	tia	tios
primo	prima	primos
sobrinho	sobrinha	sobrinhos
padrinho	madrinha	padrinhos
afilhado	afilhada	afilhados
noivo	noiva	noivos
marido	mulher	-

1- No exercício seguinte construa a sua árvore genealógica.



- 2- Na seguinte sopa de letras, encontre o maior número possível de palavras relacionadas com os graus de parentesco.

**Graus de Parentesco**

ã b a h n i r d a m b  
m a f m h o r g o s a  
r m i m m u l h e r ô  
i i l t ó f n a o l v  
e r h v b i s n e t a  
ã p a d r i n h o a s  
a v d b o f s d m a i  
ô a o ã m r i n ã o b  
m s d s p r n l e i r  
i b i s a v ó e h t i  
s i a m i r p i g o o

## Anexo 10

### Nomes ou substantivos:

Nomes ou substantivos são palavras com que designamos os seres em geral sejam eles concretos ou abstrato.

*animal, boi, mulher, amor, bondade*

### Nomes próprios e nomes comuns:

Os nomes próprios individualizam os seres – pessoas, animais ou coisas – distinguindo-os de todos os outros seres da sua espécie. Escrevem-se sempre com maiúscula inicial:

A Ana foi passar as férias ao Brasil.

Os nomes comuns não individualizam os seres e designam todos os seres de uma espécie ou de um grupo:

A rapariga tem um gato.

### Nomes concretos e nomes abstratos:

Os nomes concretos designam pessoas, animais ou coisas e pertencentes ao mundo físico:

A mesa está na sala de aula.

Os nomes abstratos designam ações, qualidades ou estado, ou seja, referem objetos não físicos:

A paz deve existir no mundo.

### Género dos nomes - formação do feminino:

Regra geral, os nomes terminados em –o e –e mudam a vogal final para –a: Ex: *gato – gata / mestre – mestra*

Masculino	Feminino	
Terminados em	Mudam para	Acrescentam
<b>-o</b>	-a	
<b>-e</b>	-a	
<b>Consoante</b>		-a
<b>-or</b>		-a
<b>-or</b>	-eira	
<b>Alguns –tor/-dor</b>	-triz	
<b>-ão</b>	-ã	
<b>-ão</b>	-ona	
<b>-ão</b>	-oa	
<b>-eu</b>	-eia	

**Nota:**

Há no entanto, exceções com palavras terminadas em –e com uma só forma para os dois géneros.

**Ex: O emigrante / A emigrante; A gerente / O gerente; O estudante / A estudante**

No entanto, há ainda a considerar os nomes cuja diferença de género é apenas assinalada pelo artigo que os antecede. Nestes casos, a mudança de género acarreta também diferença de significação:

**Ex: O cabeça (o líder) - A cabeça (parte do corpo humano)**

O feminino também pode ser formado através de formas que no feminino se afastam muito do masculino:

**Bode-Cabra; Boi-Vaca; Cavalo-Égua; Homem-Mulher; Macho-Fêmea,...**

Adaptado de: Arruda, Lígia (2012) *Gramática de Português Língua Não Materna*, Porto; Porto Editora, pp.78-79

- 1- Após a leitura da explicação anterior faça os seguintes exercícios: preencha o quadro seguinte.

Género dos Nomes	
Masculino	Feminino
Imperador	
Padrasto	
Irmão	
Genro	
Camponês	
Ladrão	
Ator	
Cavalo	
Cidadão	
Professor	
Avô	

- A) Reescreva as frases colocando-as no feminino:

B.1- O polícia prendeu o ladrão.

B.2- O Imperador cumprimentou o camponês.

B.3- O filme só tem um ator.

- C) Forme listas de quatro profissões masculinas terminadas em –or, e de seguida escreva-as no feminino.

	Masculino	Feminino
-or		
-or		
-or		
-or		

## Anexo 11

### Número dos Nomes – Formação do plural:

- 1- Os nomes terminados em vogal ou ditongo nasal formam o plural acrescentando um **-S**:  
Ex: gata – gatas; mãe – mães; irmã – irmãs
- 2- Quando acabam em vogal nasal ou ditongo nasal representados por um **-M** final formam o plural em **-NS**:  
Ex: bombom – bombons; homem – homens; jardim – jardins
- 3- Os nomes terminados em **-ÃO** formam o plural:
  - 3.1- na sua maioria em **-ÕES**:  
Ex: leão – leões; limão – limões; vulcão – vulcões
  - 3.2 – alguns em **-ÃES**:  
Ex: pão – pães; alemão – alemães
  - 3.3 – acrescentando ao singular um **-S**:  
Ex: órgão – órgãos; mão – mãos; irmão – irmãos
- 4- Os nomes terminados em **-N, -R e -Z** acrescenta-se **-ES** no plural:  
Ex: dólar – dólares; abdômen – abdômenes; rapaz – rapazes
- 5- Os nomes terminados em \_\_\_\_\_ :  
**- AL}- EL}- OL}-UL}**      **Mudam o -L para IS**  
Ex: animal – animais; papel – papéis; lençol – lençóis; azul – azuis  
Exceção: mal – males, cônsul – côsules
- 6- Os nomes terminados em **-IL** formam o plural em **-S ou -EIS**:  
Ex: gentil – gentis; fácil – fáceis

### Nomes usados só no singular:

Alguns nomes só se usam no singular como referentes a:

Metais: Ex: Ouro, a prata, a platina

Produtos animais ou vegetais: Ex: o trigo, o leite

Pontos cardeais: Ex: norte, sul, este, oeste

Ciências, artes e religiões: Ex: matemática, música, cristianismo

Mas há nomes cujo singular se usa, por vezes, com valor de plural genérico:

Ex: O homem é um ser inteligente (o homem = todos os homens).

### Nomes usados só no plural:

Há nomes que só são usados no plural, como: algemas, anais, parabéns, pêsames, núpcias,

Adaptado de: Arruda, Lígia; (2012) *Gramática de Português Língua Não Materna*, pp 80-83 Porto Editora



## Anexo 12

- 1- Assinale com um X a palavra correta:  
Qual é o plural das seguintes palavras:

<b>móvel</b>	
móveis	
moveis	
moveis	

<b>pão</b>	
pães	
pões	
pãos	

<b>melão</b>	
melães	
melões	
melãos	

<b>réptil</b>	
répteis	
reptis	
repteis	

<b>funil</b>	
fúnis	
funis	
funiles	

- 2- No texto que se segue complete os espaços em branco com as palavras que se encontram na caixa abaixo apresentada, colocando-as no plural, de forma a que as frases façam sentido.

coleção	estação	sessão		verão
exposição	população	colisão	ação	anão

- a) Todos os \_\_\_\_\_ eu costumo ir passar férias ao Algarve.  
b) As \_\_\_\_\_ de Metro estão cada vez mais modernizadas.  
c) O excesso de velocidade é a causa de muitas \_\_\_\_\_ na autoestrada.  
d) No centro Cultural de Belém estão a decorrer várias \_\_\_\_\_.  
e) Os \_\_\_\_\_ costumam trabalhar em circos.  
f) No interior as \_\_\_\_\_ estão cada vez mais envelhecidas.  
g) As \_\_\_\_\_ de Moda dos estilistas mudam consoante as Estação.  
h) As \_\_\_\_\_ da Bolsa estão em alta.  
i) O João gosta de assistir às \_\_\_\_\_ de cinema mais tardias.

## Anexo 13

1- Leia o seguinte texto:

“Deram ao Menino uma caixa de aguarelas. O Menino gostava de pintar pássaros, flores, casas, árvores, rios, montanhas e tudo mais que lhe vinha à cabeça. Mas faltavam muitas cores na caixa de aguarelas.

Um dia, o Menino quis pintar um submarino no fundo do mar. À volta do submarino havia algas azuis, verdes, roxas e vermelhas. Mas o Menino queria que houvesse também algas alaranjadas. Ficaria, bem a ondular, ao lado das algas azuis e verdes. Que pena a caixa de aguarelas não ter cor de laranja! Como faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor de laranja? O Menino não sabia.

Foi ter com o Avô e perguntou-lhe.

- Eu já soube, meu neto – respondeu o Avô. – Quando tinha a tua idade também gostava de pintar pássaros azuis, flores amarelas, árvores doiradas, montanhas verdes... e céus cor de laranja.”

António Torrado, *Como Se Faz Cor de Laranja*, ASA (excerto): adaptado de: *Falas Português? Ensino Português no Estrangeiro – Iniciação – caderno de atividades*; (2012); Porto Editora

2- Após a leitura do texto anterior, complete os espaços em branco, colocando os nomes, artigos e formas verbais que faltam no plural:

“Deram \_\_\_\_ uma caixa de aguarelas. \_\_\_\_ de pintar pássaros, flores, casas, árvores, rios, montanhas e tudo mais que \_\_\_\_ vinha à cabeça. Mas faltavam muitas cores na caixa de aguarelas.

Um dia, \_\_\_\_ pintar um submarino no fundo do mar. À volta do submarino havia algas azuis, verdes, roxas e vermelhas. Mas \_\_\_\_ que *houvessem* também algas alaranjadas- Ficaria, bem a ondular, ao lado das algas azuis e verdes. Que pena a caixa de aguarelas não ter cor de laranja! Como faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor de laranja? \_\_\_\_ não \_\_\_\_.

\_\_\_\_ ter com \_\_\_\_ e \_\_\_\_.

- \_\_\_\_ já \_\_\_\_, \_\_\_\_ – \_\_\_\_\_. – Quando \_\_\_\_ a \_\_\_\_ idade também \_\_\_\_ de pintar pássaros azuis, flores amarelas, árvores doiradas, montanhas verdes... e céus cor de laranja.”

## Anexo 14



**Fontes** -<http://www.padarias.org/wp-content/uploads/2012/06/padarias.jpg> (retirado da web no dia 15/04/14)  
<https://www.google.pt/search?q=imagens+sobre+padarias&biw=1024&bih=653&tbn=isch&imgil=FIQPcZ2Ppl4hJM%253A%253Bhttps%253A%252F%252Fencrypted-tbn3.gstatic.com%252Fimages> (retirado da web no dia 15/04/14)





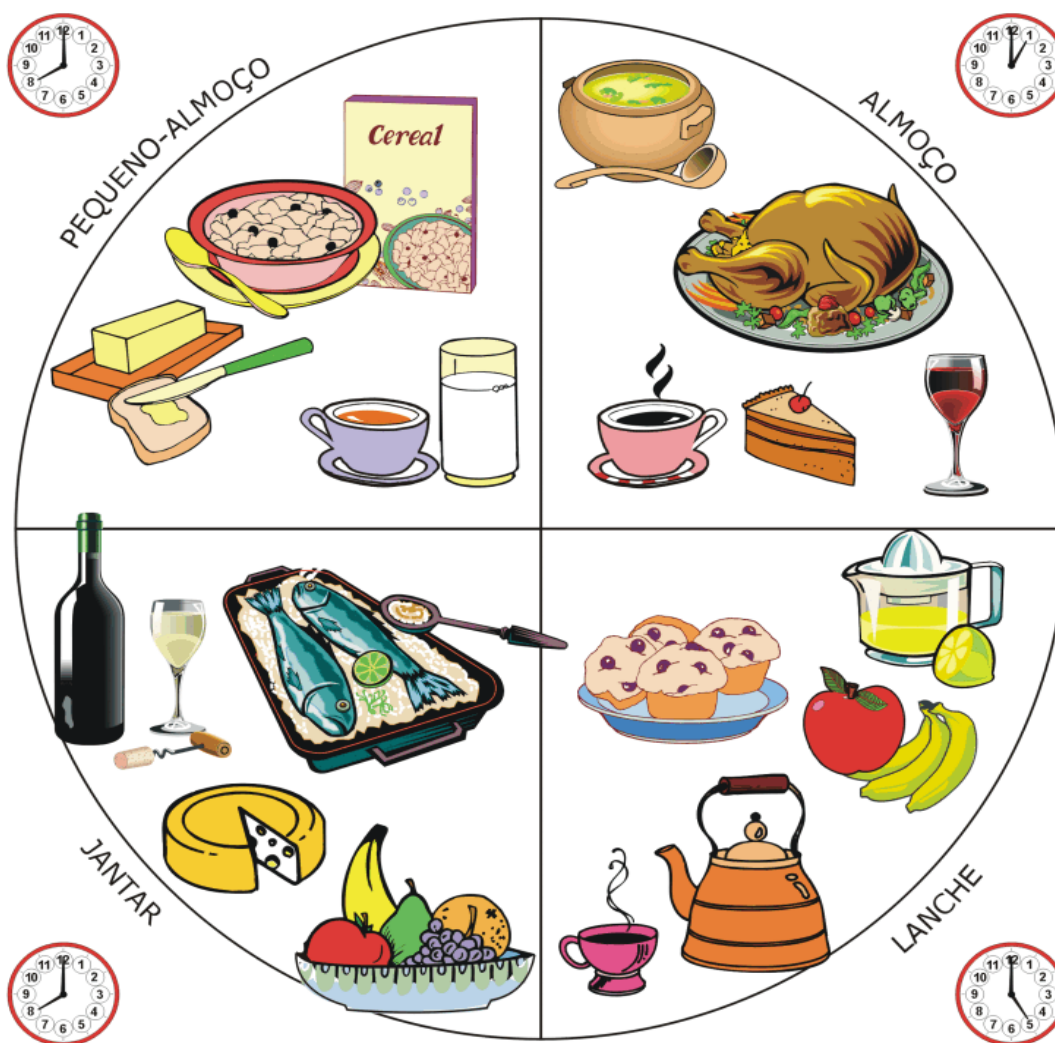
Fonte: <https://www.google.pt/search?q=imagens+sobre+talhos&biw=1024&bih=653&tbn=isch&imgil=akyxbJ6SdykzmM%253A%253Bhttps%253A%252F%252Fencrypted-tb/>  
<https://www.google.pt/search?q=imagens+sobre+frutarias&biw=1024&bih=653&tbn=isch&imgil=nNkOoCn4WZLjEM%253A%253Bhttps%253A%252F%252Fencrypted-tb/>

PLE8

## REFEIÇÕES












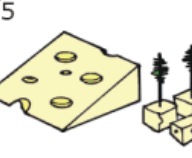
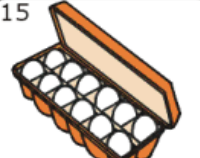





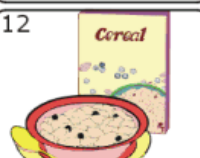

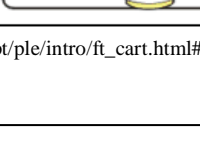
### REFEIÇÕES:

Observe a seguinte figura.



Fonte: [http://www.cpr.pt/ple/intro/ft\\_cart.html#descr](http://www.cpr.pt/ple/intro/ft_cart.html#descr) (retirado da web no dia 15/04/14)

1- Faça corresponder os números de cada alimento às respectivas refeições.

PLE10 ALIMENTAÇÃO				
1 	22 	21 	20 	19 
2 	<p>Pequeno-almoço/Lanche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Leite</li> <li><input type="checkbox"/> Sumo</li> <li><input type="checkbox"/> Café</li> <li><input type="checkbox"/> Chá</li> <li><input type="checkbox"/> Cereais</li> <li><input type="checkbox"/> Pão</li> <li><input type="checkbox"/> Queijo</li> <li><input type="checkbox"/> Fruta</li> <li><input type="checkbox"/> Bolo</li> <li><input type="checkbox"/> Bolachas</li> </ul>			18 
3 				17 
4 				16 
5 				15 
6 	<p>Almoço/Jantar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sopa</li> <li><input type="checkbox"/> Carne</li> <li><input type="checkbox"/> Peixe</li> <li><input type="checkbox"/> Arroz</li> <li><input type="checkbox"/> Massa</li> <li><input type="checkbox"/> Tomate</li> <li><input type="checkbox"/> Cebola</li> <li><input type="checkbox"/> Alface</li> <li><input type="checkbox"/> Ovos</li> <li><input type="checkbox"/> Vinho branco</li> <li><input type="checkbox"/> Vinho tinto</li> <li><input type="checkbox"/> Cerveja</li> </ul>			14 
7 				13 
8 				12 
9 				10 

Fonte: [http://www.cpr.pt/ple/intro/ft\\_cart.html#descr](http://www.cpr.pt/ple/intro/ft_cart.html#descr) (retirado da web no dia 15/04/14)

## Anexo 16

### As minhas refeições

1- No quadro que se segue, e com os alimentos que já conhece, tente preencher as refeições que fez hoje.

Pequeno-almoço:	Almoço	Lanche	Jantar



## Anexo 17

A alheira de Mirandela, o queijo Serra da Estrela, o caldo verde, o arroz de marisco, a sardinha assada, o leitão da Bairrada e o pastel de Belém foram eleitos as **“7 Maravilhas da Gastronomia”** nacional. (...)



As iguarias eleitas foram as mais votadas de uma lista de 21 escolhidas por um painel de especialistas, que selecionou três pratos pelas categorias de: entradas – pastéis de bacalhau, alheira de Mirandela e queijo da Serra da Estrela -, sopas – açorda alentejana, caldo verde e sopa da pedra -, marisco – amêijoas à Bulhão Pato, arroz de marisco e xarém com conquilhas -, peixes – bacalhau à Gomes de Sá, polvo

assado no forno e sardinha assada -, carnes – chanfana, leitão da Bairrada e tripas à moda do Porto -, caça – coelho à caçador de Porto Santo e perdiz de escabeche de Alpedrinha – e doces – pastel de Belém, pastel de Tentúgal e pudim Abade Priscos.

As Maravilhas da Gastronomia foram eleitas pelo maior número de votos, independentemente da categoria, tendo a alheira de Mirandela colhido o maior número de votos.

“Há dez anos a Gastronomia foi considerada património imaterial de Portugal, alcançado o estatuto de valor cultural que define a nossa identidade enquanto povo. Hoje prestamos uma justa homenagem a este património único dos portugueses, que resulta dos hábitos que gerações aperfeiçoaram ao longo dos tempos”, afirmou Luís Segadães, presidente das 7 Maravilhas. (...)

Texto adaptado ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Fonte da notícia: Lusa: [http://www.ahresp.com/news\\_article.php?id=171](http://www.ahresp.com/news_article.php?id=171) (retirado da web em 15/04/14)



## Anexo 18

A- Após a leitura do texto, responda às seguintes questões:

1- Dê um título à notícia.

---

2- Qual é o assunto principal do texto?

---

---

3- Quais são as 7 Maravilhas da gastronomia portuguesa?

---

---

---

4- O que disse o presidente das 7 Maravilhas? Justifique com palavras do texto.

---

---

---

5- Assinale as afirmações que se seguem como verdadeiras ou falsas com uma cruz (X). Corrija as falsas.

	V	F
5.1 - As Maravilhas são 8?		
5.2 - Foram 21 iguarias levadas a concurso.		
5.3 - Eram 8 categorias a concurso.		
5.4 - Foi o Pastel de Belém que recolheu mais votos.		

---

---

---

6- Associe as palavras da coluna da esquerda as definições da coluna da direita.  
Siga o exemplo.

a- sardinha	1- bolo de massa de farinha com recheio, doce ou salgado.
b- pastel	2- caldo fervido com pão, alho e azeite.
c- iguarias	3- papa de farinha de milho.
d- especialistas	4- peixe marítimo.
e- açorda	5- comida requintada e saborosa.
f- xarém	6- pessoas que sabem muito de um determinado assunto.

a	b	c	d	e	f
4					

7- Releia o 2º e 3º parágrafo do texto anterior e coloque as palavras sinónimas dadas nos espaços em branco:

**recebido, bolinhos, comidas, grupo, escolheu, nomeadas, bolo**

As \_\_\_\_\_ eleitas foram as mais votadas de uma lista de 21 escolhidas por um \_\_\_\_\_ de especialistas, que \_\_\_\_\_ três pratos pelas categorias de: entradas – \_\_\_\_\_ de bacalhau, alheira de Mirandela e queijo da Serra da Estrela -, sopas – açorda alentejana, caldo verde e sopa da pedra -, marisco – amêijoas à Bulhão Pato, arroz de marisco e xarém com conquilhas -, peixes – bacalhau à Gomes de Sá, polvo assado no forno e sardinha assada -, carnes – chanfana, leitão das Bairrada e tripas à moda do Porto -, caça – coelho à caçador, coelho à Porto Santo à caçador e perdiz de escabeche de Alpedrinha – e doces – \_\_\_\_\_ de Belém, pastel de Tentúgal e pudim Abade Priscos.

As Maravilhas da Gastronomia foram \_\_\_\_\_ pelo maior número de votos, independentemente da categoria, tendo a alheira de Mirandela \_\_\_\_\_ o maior número de votos.

## Anexo 19

### Uso do Modo Imperativo

#### O Imperativo usa-se para exprimir:

- 1- Uma ordem: Ex: **Vai**-te embora. / **Sai** daqui.
- 2- Um convite, solicitação: **Vem** passear comigo. / **Repara** no livro que comprei.
- 3- Um conselho: Ex: **Senta**-te ao sol. / **Estuda** português.
- 4- Um pedido, Ex: **Ajuda**-me por favor.
- 5- Uma indicação, instrução: Ex: **Vá** por essa rua. / **Corte** os legumes em pedaços.

#### Imperativo dos verbos regulares:

##### Imperativo (afirmativo):

Pessoas	1ª Conjugação (ar)	2ª Conjugação (er)	3ª Conjugação (ir)
<b>Tu</b>	canta	come	parte
<b>Ele/Ela/Você</b>	cante	coma	parta
<b>Nós</b>	cantemos	comamos	partamos
<b>Eles/Elas/Vocês</b>	cantem	comam	partam

##### Imperativo (negativo)

Pessoas	1ª Conjugação (ar)	2ª Conjugação (er)	3ª Conjugação (ir)
<b>Tu</b>	não cantes	não comas	não partas
<b>Ele/Ela/Você</b>	não cante	não coma	não parta
<b>Nós</b>	não cantemos	não comamos	não partamos
<b>Eles/Elas/Vocês</b>	não cantem	não comam	não partam

Formas irregulares do Imperativo:	Partícula SE:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ser</b>: sê/não sejas; seja; sejamos; sejam</li> <li>- <b>Estar</b>: estás/não estejas; esteja; estejamos; estejam</li> <li>- <b>Ir</b>: vai/não vás; vá; vamos; vão</li> <li>- <b>Dar</b>: dá/não dê; dê; demos; deem</li> <li>- <b>Dizer</b>: diz/não digas; diga; digamos; digam</li> <li>- <b>Querer</b>: quer/não queiras; queira; queiramos; queiram</li> </ul>	<p>Usamos a partícula “se” quando queremos referir um sujeito indeterminado, desconhecido.</p> <p>Nas receitas culinárias, por exemplo, utilizamos esta partícula ou o MODO IMPERATIVO no registo formal (você).</p> <p>Ex: “Em Portugal come-se muito bem.”</p> <p>Ex: “Lá não se come como cá.”</p>

Adaptado da gramática de Português Língua Não Materna; Lígia Arruda

## Anexo 20

1- Ajude o seu amigo na sua aula de ginástica. Dê-lhe instruções.

1.1- Pôr/braços/cima!

---

1.2- Levantar/cabeça!

---

1.3- Encolher/barriga!

---

1.4- Esticar/pernas!

---

1.5- Rodar/corpo!

---

1.6- Sorrir/sempré!

---

Exercício adaptado: *PLE Níveis A1 e A2 – exercícios gramaticais, Universidade dos Açores*; Coord: Helena Montenegro; Carla S. Cook

2- Responda às perguntas com a forma imperativa (tu ou vocês), seguindo o exemplo.

Exemplo: - Fecho a janela?

- **Fecha.**/Não, **não feches.**

2.1- Pomos o carro na garagem?

---

2.2- Faço um almoço leve?

---

2.3- Peço o saldo da conta?

- Não

---

2.4- Trazemos envelopes?

---

2.5- Acordo-te mais cedo amanhã?

- Não

---

2.6- Digo ao pai para vir jantar?

---

2.7- Lemos o texto agora?

---

2.8- Vejo as fotografias agora?

- Não \_\_\_\_\_

2.9- Durmo nesta cama?

2.10- Comemos este doce?

- Não \_\_\_\_\_

Exercício adaptado: *Português XXI, caderno de exercício1 Nível A1; Ana Tavares; Editora Lidel, pp-44*

3- Onde é que podemos ler ou ouvir estas frases com a forma imperativa?

1- Leiam o livro até à página 20, por favor.	a- No jardim
2- Lave à mão.	b- Na máquina Multibanco.
3- Apertem os cintos.	c- Na escola.
4- Retire o dinheiro.	d- Na publicidade.
5- Insira as moedas.	e- Numa sala de espera
6- Tome este medicamento.	f- Num avião.
7- Não pise a relva.	g- No parquímetro.
8- Traga-me outro galão, por favor.	h- No consultório.
9- Não espere mais. Visite-nos hoje mesmo e conheça as nossas condições.	i- Na pastelaria.
10- Tire uma senha e sente-se, por favor.	j- Numa etiqueta.

<i>l</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>c</i>									

Exercício adaptado: *Português XXI, caderno de exercício1 Nível A1; Ana Tavares; Editora Lidel, pp-51*

## Anexo 21

Leia a receita que se segue:

### Folar da Páscoa Tipo de prato: Doce



#### Ingredientes

Farinha: 750 + 100 g  
Fermento de padeiro: 25 g  
Açúcar: 75 g  
Leite: 1 dl  
Manteiga ou margarina: 125 g  
Ovos + 1 ovo para pincelar os bolos: 4  
Limão (raspa): 1  
Sal: q.b.  
Ovos (cozidos com casca): 2

#### Preparação

*Amornar* o leite, junte 100 g de farinha e o fermento de padeiro. *Deixar* a levedar. *Misturar* o açúcar com a restante farinha, a casca de limão ralada e uma pitada de sal. Se gostar, *acrescentar* 1 colher de café de canela e/ou de erva-doce moída.

*Juntar* os ovos, a manteiga amolecida e a mistura de fermento, *amassar* tudo muito bem até a massa se descolar das mãos. Se necessário, *acrescentar* um pouco de farinha. *Tapar* a massa com um pano e *deixar* levedar em local aquecido durante 2 horas ou até *duplicar* de volume. *Dividir* a massa em duas partes, *formar* 2 bolos achatados e *colocar* os ovos cozidos em cima. *Pincelar* com gema de ovo e *levar* a cozer em forno bem quente até o folar se apresentar fofo e dourado.

- 1- Os verbos desta receita tradicional da Páscoa estão no infinitivo. Coloque-os na forma imperativo (você) e na forma que se usa a partícula *se*.

Imperativo:

---

---

---

---

---

---

---

---

Imperativo: partícula *se*:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2- Pense numa receita tradicional do seu país e escreva-a nas linhas seguintes.  
Procure uma imagem da mesma e partilhe-a com a turma.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Astrónomos dizem que os signos mudaram

**Astrónomos norte-americanos afirmam que o calendário do zodíaco deve ser mudado. Afinal, a maioria das pessoas tem o signo anterior ao que julgava.**

A notícia que está a chocar os aficionados dos signos baseia-se nas conclusões de astrónomos do Minnesota Planetarium Society, citado pelo StarTribune. Na prática, a maioria de nós pertence ao signo anterior.

Segundo os cientistas, os antigos astrónomos da Babilónia basearam os signos na constelação na qual o Sol se encontrava no dia do nascimento. Só que, ao longo dos milénios, a força gravitacional da Lua terá feito a Terra oscilar no seu eixo, criando um salto de um mês no alinhamento das estrelas, lê-se numa entrevista de um astrónomo do Minnesota Planetarium Society ao Star Tribune.

O artigo menciona também um 13.º signo, que ficaria entre Escorpião e Sagitário, mas que vários astrónomos têm desvalorizado, dizendo que se refere a uma 13.ª constelação (Ophiuchus), que teria sido posta de parte pelos babilónios, por quererem apenas 12 signos - um para cada mês do ano.

Este é o novo calendário:

Capricórnio: De 20 janeiro a 16 fevereiro

Aquário: De 17 fevereiro a 11 março

Peixes: De 12 março a 18 abril

Carneiro: De 19 abril a 13 maio

Touro: De 14 maio a 21 junho

Gémeos: De 22 junho a 20 julho

Caranguejo: De 21 julho a 10 agosto

Leão: De 11 agosto a 16 setembro

Virgem: De 17 setembro a 30 outubro

Balança: De 31 de outubro a 23 novembro

Escorpião: De 24 a 29 novembro

Serpentário (Ophiuchus): De 30 novembro a 17 dezembro

Sagitário: De 18 dezembro a 19 janeiro

Texto adaptado ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Fonte da notícia: [http://www.dn.pt/inicio/ciencia/interior.aspx?content\\_id=1757367&seccao=Sabia%20que](http://www.dn.pt/inicio/ciencia/interior.aspx?content_id=1757367&seccao=Sabia%20que)

Retirado no dia 15/04/2014



## Anexo 23

Após a leitura do texto responda às seguintes questões:

1- Qual é o assunto do texto?

---

2- O que diz o astrónomo norte-americano? Justifique com palavras do texto.

---

---

---

3- Quantos signos são propostos?

---

4- Como se chama o novo signo proposto e em que lugar ficaria?

---

5- Faça corresponder os signos aos meses apresentados no texto. Siga o exemplo.

A- Capricórnio	1- 12 de março a 18 de abril
B- Peixes	2- 14 de maio a 21 junho
C- Touro	3- 17 de setembro a 30 de outubro
D- Leão	4- 18 de dezembro a 20 de janeiro
E- Virgem	5- 20 de janeiro a 16 de fevereiro
F- Sagitário	6- 30 de novembro a 17 de dezembro
G- Serpentário	7- 11 de agosto a 16 de setembro

A						
5						

## Anexo 24

- 1- Escreva as previsões para os seguintes signos, sem se esquecer de lhe dar conselhos ou sugestões em relação aos seguintes pontos: saúde, amor, amizade, estudos, família. Seja criativo.



### Leão

O mês de maio reserva às nativas de Leão momentos de ~~intensidade~~ tensão com a família e conflitos com as amigas. Esteja mais calma nas relações com a família. Seja mais responsável com os estudos e tudo vai ser melhor. Boa sorte!



### Aquário

Esta primavera é muito próspera para você. Encontre uma pessoa especial e tenha tempo para ela. Tenha cuidado com a saúde e utilize o seu tempo livre de uma forma divertida. Viva todos os momentos felizes.



### Balança

Neste mês pode ter bons resultados com os estudos. Mas a vida amorosa não vai estar muito boa. Pense mais positivo e a sua vida pode mudar. Tenha uma alimentação saudável e faça mais exercícios porque a sua saúde poderá vir a piorar.

- 1- Escreva as previsões para os seguintes signos, sem se esquecer de lhe dar conselhos ou sugestões em relação aos seguintes pontos: saúde, amor amizade, estudos, família. Seja criativo.



**Capricórnio**

Vai aceitar no Totolotto! Use esse dinheiro para comprar uma casa maravilhosa! Faça uma festa grande e conheça o amor de sua vida.



**Gêmeos**

Case com o amor de sua vida. Tenha um casamento num lugar exótico. Toda a sua família e todos os seus amigos vão oferecer bons presentes. Por isso divirtam-se muito. Por fim deve acabar os seus estudos com boa nota.



**Caranguejo**

Vai sentir-se cheio de energia. Procure um emprego respeitável. Alcança todos os seus objetivos importantes na sua vida. Seja feliz.

- 1- Escreva as previsões para os seguintes signos, sem se esquecer de lhe dar conselhos ou sugestões em relação aos seguintes pontos: saúde, amor amizade, estudos, família. Seja criativo.



#### Virgem

As pessoas do signo virgem têm que comer mais massas neste mês para não partir as pernas. Não é um bom momento para viajar. Não apanhem o avião. As pessoas de virgem vão encontrar uma pessoa com cabelos ruivos e com esta pessoa vão viver uma grande história de amor. Que a vossa família esta mais perto das vossas almas. Não estudem no mês de maio.



#### Peixes

A vida das peixes vai ser muito aborrecida. É um bom momento para trabalhar ou estudar. Cuidem da vossa saúde. Tenham confiança na vossa própria força porque coisas boas vão acontecer.



#### Carneiro

O carneiro tem muita sorte. É uma boa altura para encontrar um trabalho ou obter uma promoção e também para ganhar na loteria. No amor os carneiros vão ter muito sucesso. Sejam aventureiros porque neste mês vão ser grandes predadores no amor e no sexo.

- 1- Escreva as previsões para os seguintes signos, sem se esquecer de lhe dar conselhos ou sugestões em relação aos seguintes pontos: saúde, amor amizade, estudos, família. Seja criativo.



#### Escorpião

Querido escorpião, não fale com pessoas desconhecidas ou pessimistas porque elas podem estragar as suas ondas positivas. Faça coisas perigosas: bungee-jumping, nadar com tubarões, comprar ações de Microsoft na bolsa. Boa sorte!



#### Sagitário

O mês de maio traz-lhe boa sorte. tenha atenção à sua situação financeira no fim do mês, poderá ter uma nova relação amorosa. não perca a oportunidade para fazer mais amigos.



#### Touro

Esta primavera vai conhecer uma pessoa de um país estrangeiro. Essa pessoa vai ser muito importante e vai proporcionar-lhe bons momentos. Provavelmente vai mudar a sua vida de forma positiva. Não fique doente porque no feriado vai ter possibilidades de ir a uma ilha exótica.



## Anexo 25

### Geração

#### **Zero sujidades sem truques de magia**

O detergente não é o único segredo para ter roupa bem lavada e tratada. Revelamos dicas para trabalhar em equipa e truques antes e depois de pôr a máquina a lavar. (...)

Se ainda pede à mãe ou à sogra para lavar aquela camisa branca ou uma toalha cheia de nódoas difíceis, seleccionámos as melhores dicas para enfrentar esta tarefa sem desculpas. A conservação das roupas depende dos cuidados que mantém. Antes de lavar, o primeiro passo é consultar as etiquetas e procurar manter a roupa limpa e em boas condições.

Por exemplo, quando despir os casacos e os fatos escove e areje antes de arrumar. Se tiverem muitos pelos, pode recorrer aos rolos com fita adesiva. Alguns aparelhos elétricos removem os borbotos, mas podem danificar o tecido. Ao despir as roupas, veja se têm nódoas, fios soltos ou se falta algum botão. Caso as roupas usadas precisem de ser lavadas, areje antes de guardar. Elimina os cheiros externos e do corpo.

Lave os artigos têxteis apenas quando estão sujos. A lavagem desnecessária tem impacto negativo no ambiente e na carteira. Mais: provoca um maior desgaste nos tecidos. Mantenha a roupa suja num local bem arejado e seco e não espere muito até a lavar. Se apanhou uma valente molha, lave a roupa de imediato. Se não for viável, pendure para secar. Estar fora de casa não justifica que descure cuidados. O ideal é ter uma embalagem de toalhetes humedecidos para imprevistos. Uma pequena escova de fatos ou um tira-nódoas em *spray* sempre à mão são bem-vindos, no trabalho ou no carro. (...)



## Anexo 26

1- No geral do que fala o texto?

---

---

2- Retire do texto o nome de algumas peças de roupa.

---

---

3- Retire do texto algumas dicas para a conservação das roupas

---

---

---

4- Tem por hábito ter estes tipos de cuidados com a sua roupa? Justifique a sua resposta.

---

---

---

5- Associe as palavras da coluna da esquerda às definições da coluna da direita.  
Siga o exemplo.

1- Sogra	A- Indicação ou informação útil.
2- Dicas	B- Pequenas bolas de tecido que se formam na roupa.
3- Arejar	C- Suspender algo sobre um fio ou uma corda.
4- Borbotos	D- Descuidar-se, desleixar-se
5- Pendurar	E- Expor ao ar, ficar ao ar livre
6- Descurar	F- Mãe do meu marido ou da minha mulher.

<i>I</i>	2	3	4	5	6
<i>F</i>					

- 6- Assinale as afirmações que se seguem como verdadeiras ou falsa com uma cruz (X).

	V	F
A conservação das roupas não depende dos cuidados que as pessoas têm com a roupa.		
Nunca se deve consultar as etiquetas da roupa.		
Alguns aparelhos elétricos podem danificar os tecidos.		
Lave os artigos têxteis apenas quando estão sujos.		
Não mantenha a roupa suja num local bem arejado e seco.		

- 7- Explique por palavras suas as seguintes frases:

“A lavagem desnecessária tem impacto negativo no ambiente e na carteira.”

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---







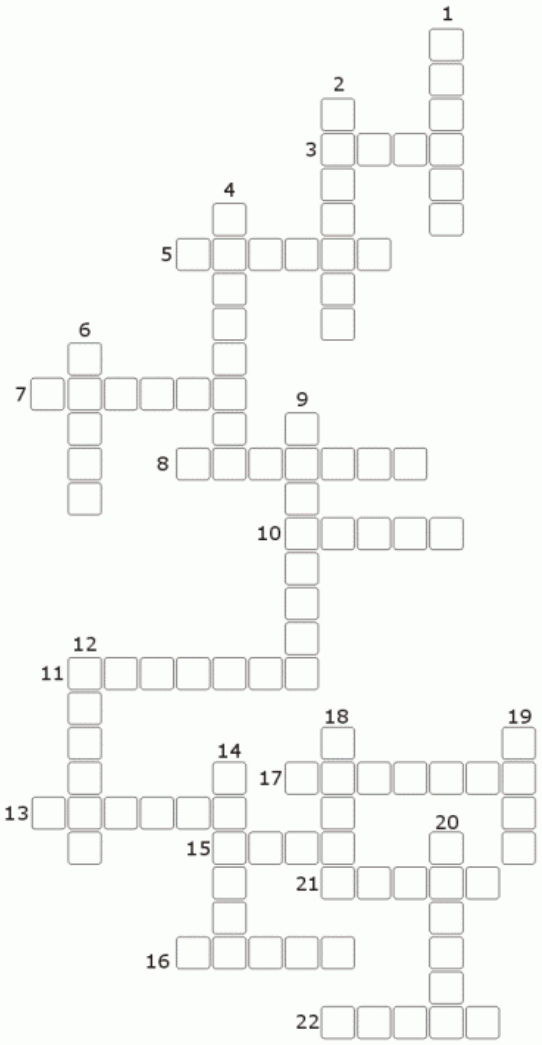










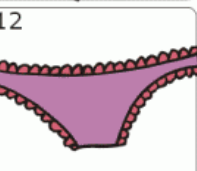
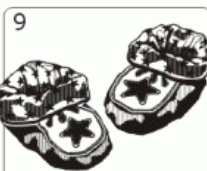

---

---



## Anexo 27

1- Faça as seguintes palavras cruzadas de acordo com as imagens.

PLE12		VESTUÁRIO E CALÇADO		
1 	22 	21 	20 	19 
2 				18 
3 				17 
4 				16 
5 				15 
6 				14 
7 				13 
8 				12 
9 				11 
10 				

Fonte: <http://www.cpr.pt/ple/intro/ple12.html> [18/04/2014]

2- Com a ajuda do seu colega do lado, preencha o seguinte quadro.

<b>Vestuário</b>	<b>Tempo</b>
	<b>chuva</b>
	<b>neve</b>
	<b>calor</b>
	<b>fresco</b>
	<b>frio</b>

3- Com as palavras que escreveu no quadro em cima, construa frases. Siga o exemplo.

**Ex:** *Quando faz muito frio uso luvas.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 28

### Determinantes e Pronomes Demonstrativos:

Os determinantes e os pronomes demonstrativos podem ser invariáveis ou variáveis.

- 1- Invariáveis:** os pronomes demonstrativos invariáveis usam-se para referir objetos que estão próximos do emissor, do recetor ou afastados de ambos.

Os pronomes demonstrativos **isto**, **isso** e **aquilo** são invariáveis em género e número. Normalmente nunca referem pessoas, mas apenas objetos.

#### Por exemplo:

Pedro: - **Isto** aqui é uma caneta, Luís?

Luís: - Sim. **Isso** aí é uma caneta. É nova.

#### Por exemplo:

António: - **Aquilo** ali é um quadro, Paulo?

Paulo: - Sim. **Aquilo** ali é um quadro. É para o professor escrever.

**Nota:** Usamos os pronomes demonstrativos **isto**, **isso** e **aquilo** para fazer referência a objetos próximos do emissor (isto), do recetor (isso) ou afastado de ambos (aquilo).

Na primeira frase, a caneta está perto do emissor (Pedro) e na segunda frase o quadro está longe do emissor (António) e do recetor (Paulo)

<b>Isto</b>	Aqui (perto de...)
<b>Isso</b>	Aí (longe de...)
<b>Aquilo</b>	Ali (longe do... e do...)

- 2- Variáveis:** os determinantes e pronomes demonstrativos variáveis usam-se para referir objetos e pessoas que estão próximos do emissor, do recetor ou afastados de ambos.

Os determinantes e pronomes demonstrativos são variáveis em género e número e concordam com o nome ao qual fazem referência. Como determinantes, colocam-se em geral antes do nome.

	Singular		Plural	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
<b>Próximo do emissor</b>	este	esta	estes	estas
<b>Próximo do recetor</b>	esse	essa	esses	essas
<b>Longe do emissor e do recetor</b>	aquele	aquela	aqueles	aquelas

## Anexo 29

1- Entre parênteses aparecem dois determinantes e pronomes demonstrativos. Escolhe o que preenche corretamente o espaço em branco.

- a) Não me preocupa \_\_\_\_\_ mancha que tenho na camisola. (esta-essa)
- b) Ângela, é agradável \_\_\_\_\_ livro que estás a ler? (aquilo-esse)
- c) João, é teu \_\_\_\_\_ caderno perto da mesa? (aquele-aquilo)
- d) \_\_\_\_\_ senhor vai explicar como funciona a máquina. (este-isso)
- e) Marta, \_\_\_\_\_ guarda-chuva ali ao canto é teu? (aquele-aquilo)
- f) O que é \_\_\_\_\_ ali? (esse-aquilo)
- g) \_\_\_\_\_ calções foi o Cristiano Ronaldo que me deu. (aquilo-estes)
- h) João, \_\_\_\_\_ aqui vai para o lixo? (isto-aquilo)

Não. \_\_\_\_\_ aí é para levar para a garagem. (isso-isto)

2- Complete as frases com os determinantes e pronomes demonstrativos adequados.

- a) \_\_\_\_\_ que está na minha mão é uma caixa de bombons. Quer um?
- b) \_\_\_\_\_ aí é uma caneta? Emprста-me?
- c) \_\_\_\_\_ camisa aqui é mais bonita do que \_\_\_\_\_ que está em cima da mesa.
- d) \_\_\_\_\_ saia aqui é minha. E \_\_\_\_\_ ali é de quem?
- e) \_\_\_\_\_ que o João leva é um bolo de aniversário.

## **MÃE DE TRIGÉMEAS CRIA MARCA DE ROUPA PARA CRIANÇAS COM “PERSONALIDADE”**

Foi mãe de trigêmeas em 2011 mas não as queria vestir de maneira igual. Foi por isso que Patrícia Couceiro, de 39 anos, criou a marca de roupa infantil Patuska. A marca lançada em Setembro tem vestuário feminino e masculino para crianças até aos 6 anos de idade e oferece peças confortáveis, fáceis de vestir e a preços que não ultrapassam os 30 euros. (...)

Contando exclusivamente com fornecedores nacionais, todas as peças são confeccionadas à mão, de forma artesanal, por costureiras experientes. “É uma produção à moda antiga”. Mas nem por isso tem preços exagerados...

Atenta a todos os pormenores, esta mãe formada em Comunicação Social apostou nos fechos de correr “em vez de botões minúsculos”, e na qualidade dos tecidos, com destaque para as malhas e o algodão, “que facilitam a lavagem e a dolorosa tarefa de passar a ferro”. (...)

A Patuska não tem peças acima de 30 euros. Vestidos (29 euros), camisas (22,5 euros) ou jardineiras em sarja com folhinhos (25,5 euros) são alguns dos coordenados que compõem as coleções que a Patuska lança mensalmente e que podem ainda incluir acessórios como chapéus, calçado, laços, fitas para chupetas ou toalhas. (...)

Texto adaptado segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Fonte: <http://www.porto24.pt/praca/mae-de-trigemeas-cria-marca-de-roupa-para-criancas-com-personalidade/> (retirado da web no dia 14 de abril de 2014)

## Anexo 31

1- Como se chama a marca de roupa infantil?

---

2- Que tipo de peças de roupa são produzidos por essa marca?

---

---

3- Faça a legenda das imagens com as peças e acessórios apresentados no texto anterior.



---



---



Fonte: <https://www.facebook.com/patuska.us> [11/042014]

- 4- Associe as palavras da coluna da esquerda às definições da coluna da direita.  
Siga o exemplo.

a) confortável	1- fazer ou preparar algo.
b) confeccionar	2- agradável, com conforto.
c) artesanal	3- demasiado caro, excessivo.
d) exagerados	4- peça de vestuário com peito e alças que geralmente se cruzam nas costas.
e) dolorosa	5- peça ou objeto que se acrescenta ao vestuário.
f) jardineiras	6- que provoca dor.
g) acessório	7- aquilo que é feito à mão.

a	b	c	d	e	f	g
2						



## Anexo 32

1- Tendo em conta a leitura dos textos apresentados: *Geração e Mãe de trigêmeas cria marca de roupa para crianças com “personalidade”*. Crie, com o seu colega do lado, uma marca de roupa, sem esquecer de apresentar algumas dicas para o tratamento dessas roupas. Não se esqueça de falar de:

- Nome da marca
- Nacionalidade
- Qual o público a que se destina
- Quais os objetivos que a marca quer atingir
- Tipos de confeção
- Que peças de roupa são produzidas
- Que preços vão ser praticados
- Que cuidados a ter para cada peça de roupa apresentada.

Seja criativo/a. 😊